



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2017

**Filipe José
Campos Ferreira**

**As línguas de Espanha no Ensino do Espanhol
como Língua Estrangeira: um desafio plurilingue e
intercultural**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2017

**Filipe José
Campos Ferreira**

As línguas de Espanha no Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira: um desafio plurilingue e intercultural

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de LE (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

O júri

Presidente

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade,
Professora Associada, Universidade de Aveiro

Doutora Mirta dos Santos Fernández, Leitora da
Universidade do Porto da Faculdade de Letras

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada com Agregação da Universidade de
Aveiro

Aos meus pais.

Agradecimentos

O meu primeiro grande obrigado destina-se à minha família pelo precioso apoio que me deu ao longo desta etapa que agora termina, em especial, aos meus pais, à minha irmã e aos meus avós.

O meu mais sincero e profundo agradecimento à Professora Doutora Maria Helena Ançã, pela sua orientação, disponibilidade e apoio dado nos momentos mais difíceis na elaboração deste relatório.

Um obrigado muito em especial à Professora Doutora Mirta Fernández pelo apoio incondicional na concretização deste relatório, por ter reconhecido o meu empenho e dedicação na exploração do tema e por ter acreditado que seria capaz.

Às professoras Isabel Miranda e Betina Martins que me abriram as portas ao mundo da educação e ajudaram a construir a minha identidade enquanto professor.

Aos meus amigos que sempre me deram o alento necessário nesta jornada, que me fazem sorrir e ser a pessoa que atualmente sou, em particular à Mariana, à Carlota e à Tata.

Aos meus alunos do 11ºD da Escola Secundária Jaime Magalhães Lima, pela sua colaboração neste projeto, sem eles este trabalho não seria possível.

Palavras-chave diversidade linguística e cultural; línguas de Espanha; línguas minoritárias; plurilinguismo; interculturalidade; Espanhol como Língua Estrangeira.

Resumo As línguas faladas no espaço linguístico do espanhol são consideradas minoritárias e raramente são foco de objeto de estudo nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (Fernández, 2013). Assim, surge a necessidade de as tornar visíveis na aula de Espanhol, consciencializando todos os agentes educativos para a relevância destas, promovendo, deste modo, a sua valorização.

Neste estudo, através de um olhar plurilingue e intercultural, norteado por uma abordagem de diferentes línguas e culturas, foi nosso propósito refletir sobre o lugar das línguas de Espanha no processo de ensino/aprendizagem do Espanhol, perspetivando-as como património da identidade linguística espanhola.

Para sustentar as questões investigativas, elaborámos um enquadramento teórico que espelha a emergência da inclusão de línguas minoritárias no ensino e avalia o peso didático das línguas de Espanha no desenvolvimento de boas práticas didático-pedagógicas.

Com o presente relatório, pretende-se compreender os olhares, atitudes e considerações dos alunos de uma turma de Espanhol como Língua Estrangeira do 11º ano do Ensino Secundário no ano letivo de 2016/2017, em relação à exploração das línguas e culturas de Espanha, mediante a implementação de um estudo de caso com traços de investigação-ação, desenvolvido num agrupamento de escolas na região de Aveiro. Para abordar as nossas questões investigativas, recorreremos, principalmente ao inquérito por questionário e a sessões de sensibilização linguística e cultural.

Os resultados obtidos confirmam e reforçam a emergência didática de educar os alunos para a diversidade linguística e cultural do Espanhol, cabendo aos docentes criar no espaço de aula, um ambiente de reflexão e diálogo coletivo com o Outro, onde todas as línguas, independentemente do seu número de falantes e prestígio económico-social, alargam e enriquecem a bagagem dos aprendentes da LE.

Key-words

cultural and linguistic diversity; tongues of Spain; minority tongues; plurilingualism; interculturality; Spanish as a Foreign Tongue.

Abstract

The languages spoken on the Spanish linguistic space are considered to be minority and rarely are the focus of study on the Spanish as Foreign Language classrooms (Fernández, 2013).

Therefore, it is necessary to make them visible in the Spanish classroom, making the educational agents aware of their importance, thus promoting their appreciation.

In this study, through a multilingual and intercultural look guided by an approach of different languages and cultures, it was our intent to think on the place of the Spain languages on the teaching/learning process of Spanish prospecting them as Spanish linguistic identity heritage.

To support the research questions, we prepared a theoretical framework that show the urgency of including minority languages in teaching and evaluates the didactic weight of the t languages of Spain on the developing of good didactic-pedagogical practices.

With this report we intent to understand the looks, attitudes and considerations of the students of a Spanish as Foreign Language class from 11th year Secondary School on the 2016/2017 year in relation to exploiting Spain's cultures and languages, according to the implementation of a case study with research-action traits developed in a school on the Aveiro area. To approach our research questions we, mainly, used a questionnaire survey and linguistic and cultural awareness sessions.

The obtained results confirm and reinforce the didactic urgency to educate the students for a linguistic and cultural diversity of Spanish and it is up to the teachers to create, in the classroom, an environment of reflexion and collective dialogue with the Other where every language, regardless the amount of speakers and social-economical prestige, broaden and enrich Foreign Languages learners.

Palabras clave

diversidad lingüística y cultural; lenguas de España; lenguas minoritarias; plurilingüismo; interculturalidad; Español como Lengua Extranjera

Resumen

Las lenguas que se hablan en el espacio lingüístico del español se consideran minoritarias y, por ello, raramente son objeto de estudio *per se* en las clases de Español como Lengua Extranjera (Fernández, 2013). De ahí surge la necesidad de hacerlas visibles en la clase de español, haciendo que, a través de la promoción de su valorización, todos los agentes educativos tomen conciencia de la relevancia de dichas lenguas.

En este estudio, desde una perspectiva plurilingüe e intercultural, bajo los presupuestos de un enfoque centrado en diferentes lenguas y culturas, nos hemos propuesto reflexionar sobre el papel de las otras lenguas de España en el proceso de enseñanza/aprendizaje del Español, partiendo de su consideración como patrimonio de la identidad lingüística española.

Con el objeto de fundamentar las preguntas de investigación, hemos construido un marco teórico que refleja la necesidad de apremiar la inclusión de las lenguas minoritarias en la enseñanza y evalúa el peso didáctico de las lenguas de España en la implementación de buenas prácticas didácticas y pedagógicas.

Con el presente trabajo de fin de Máster, se pretende comprender las percepciones, actitudes y consideraciones de los alumnos de una clase de español del undécimo curso de la Enseñanza Secundaria portuguesa a lo largo del curso lectivo 2016/2017 (curso equivalente a 1º de Bachillerato), en relación con la auscultación de las lenguas y culturas de España, mediante la puesta en práctica de un estudio de caso con tintes de investigación-acción, llevado a cabo en un instituto de educación secundaria de la región de Aveiro. Para dar respuesta a las preguntas de investigación, hemos recurrido fundamentalmente a la técnica de la encuesta a través de cuestionarios y a sesiones de sensibilización lingüística y cultural.

Los resultados obtenidos confirman y refuerzan la urgencia didáctica de educar a los alumnos en lo que respecta a la diversidad lingüística y cultural del Español, para cuyo propósito los docentes deben crear en el microcosmos de la clase un ambiente de reflexión y diálogo colectivo con el Otro, espacio en el que todas las lenguas, independientemente de su número de hablantes y prestigio económico-social, amplíen y enriquezcan el bagaje de los aprendientes de la lengua extranjera.

Índice Geral

Agradecimentos	5
Resumo	6
Introdução	16

Capítulo I - As Línguas de Espanha e a sua projeção no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira	18
1.1 Introdução	20
1.2 As línguas de Espanha	20
1.3 Políticas Linguísticas para as línguas regionais minoritárias de Espanha	22
1.4 As Línguas Minoritárias nas Políticas de Educação Europeias	27
1.5 As LESP e a componente plurilingue e intercultural na aula de ELE	29
1.5.1 Plurilinguismo na aula de ELE?	30
1.5.2 Interculturalidade na aula de ELE?	32
1.6 As línguas de Espanha no Plan Curricular del Instituto Cervantes	35
1.7 Línguas de Espanha nos Programas do Ministério da Educação Português	38
1.7.1 O Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico	38
1.7.2 O Programa de Espanhol do Ensino Secundário	39
1.8 Síntese: as LESP no Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira	41

Capítulo II Enquadramento metodológico e apresentação do projeto de intervenção	42
2.1 Introdução	43
2.2 Questões e objetivos investigativos	43
2.3 Participantes	44

2.4	Caracterização dos contextos do projeto investigativo	44
2.4.1	O Macrocontexto.....	44
2.4.2	O microcontexto: a nossa turma	47
2.5	Metodologia do estudo.....	48
2.5.1	Opções metodológicas.....	48
2.6	Instrumentos de recolha de dados.....	51
2.6.1	Inquérito por questionário	51
2.7	Recolha de dados – Instrumentos e técnicas	52
2.7.1	O inquérito por questionário.....	52
2.7.2	As sessões de sensibilização para as línguas	54
2.7.3	Fichas de trabalho e notas de campo	57
Capítulo III - Análise e discussão dos dados obtidos		58
3.1	Introdução	59
3.3	Análise e discussão dos resultados do inquérito por questionário	60
3.4	Análise e interpretação dos dados relativos às sessões de sensibilização	71
Considerações finais		82
Referências bibliográficas.....		88
Anexos		98

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Inventários e objetivos segundo o PCIC

Tabela 2 - Breve descrição e calendarização do projeto de intervenção

Tabela 3 – Categorias de análise de dados do inquérito por questionário

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Idades dos inquiridos

Gráfico 2 – Género dos inquiridos

Gráfico 3 – Contactos linguísticos dos inquiridos

Gráfico 4 – N° de línguas no mundo para os inquiridos

Gráfico 5 – Continentes com maior n° de línguas minoritárias para os inquiridos

Gráfico 6 – Atitudes dos inquiridos face às línguas minoritárias

Gráfico 7 – Anos de escolaridade em que abordaram as LESP segundo os inquiridos

Gráfico 8 – Uso de outras línguas na aprendizagem do Espanhol

Lista de Figuras

Figura 1 – Dimensões da competência plurilingue propostas por Andrade *et al.* (2003)

Figura 2 - As dimensões da competência intercultural (Byram, 1997)

Figura 3 – Concepções acerca de línguas minoritárias

Figura 4 – Mapa dos estereótipos em Espanha (in Buzzfeed)

Figura 5 – Exercício de relação entre línguas

Figura 6 – Exercício de introdução à língua e cultura catalã

Lista de Abreviaturas

3º CEB = 3.º Ciclo do Ensino Básico

CA = Comunidade Autónoma

CELR = Carta Europeia para as Línguas Regionais e Minoritárias

CE = Constituição Espanhola

ELE = Espanhol Língua Estrangeira

MCER – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

LE = Língua Estrangeira

LESP = Línguas de Espanha

LM = Língua Materna

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

Lista de Anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário

Anexo 2 – Planificação da sessão *Una España de Diversidad*

Anexo 3 – Cartões dinâmica de introdução às línguas

Anexo 4 – Ficha de trabalho de casa

Anexo 5 - Poema *Cuando muere una lengua*

Anexo 6 – Texto *Radiografía a las lenguas de España*

Anexo 7 – Apresentação PPT *Una España de Diversidad*

Anexo 8 – Atividade Mapa linguístico de Espanha

Anexo 9 – Planificação da sessão *País Vasco tiene un color especial*

Anexo 10 – Apresentação PPT *País Vasco y Andalucía*

Anexo 11 – Guião de atividades

Anexo 12 – Planificação da sessão *Hoy aprendemos en catalán*

Anexo 13 – Ficha de introdução ao catalão

Anexo 14 – Apresentação Prezi *Las 10 cosas más importantes para los catalanes*

Anexo 15 – Ficha de trabalho *Entrevista a los catalanes*

Anexo 16 – Texto Lenda de Sant Jordi

Anexo 17 – Atividade de tradução

Anexo 18 – Atividade de tradução realizada pelos alunos

Anexo 19 – Ficha de autoavaliação

Anexo 20 – Exemplos de fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos

L'única cosa que no surt és allò que deixes d'intentar.

(provérbio catalão)

Introdução

O estudo das línguas de Espanha (LESP) no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) sempre teve um papel secundário ou mesmo invisível (Fernández, 2014) existência de estudos teóricos e propostas didáticas recentes neste âmbito começam a surgir gradualmente, embora o tema ainda não esteja a ser tratado com a devida projeção e importância no ensino de línguas estrangeiras.

A escolha do tema do presente relatório surgiu primeiramente em detrimento de um projeto de cariz plurilingue e intercultural elaborado no âmbito da unidade curricular Pluralidade Linguística e Educação, e também, em grande parte pelo gosto pessoal pelas línguas e culturas, da experiência como professor de línguas estrangeira no qual pudemos constatar o fraco peso didático das LESP nas práticas docentes e ainda pelo facto de se tratar de um tema inovador, oferecendo uma exploração didática desafiadora. Neste sentido, sublinhamos a paixão que nutrimos pelo ensino das línguas e culturas, que aportam saberes sociolinguísticos e culturais, tendo sido um dos principais motivos que nos levou a enveredar por um tema tão complexo e extenso a nível político-linguístico.

Partindo das premissas expostas, delineámos um conjunto de objetivos norteadores para o projeto: i) tornar visíveis as LESP na aula de ELE; ii) veicular as mesmas como um instrumento estratégico interlinguístico e intercultural; iii) aproximar o aluno à diversidade linguística e cultural espanhola para que o aprendente contemple a plenitude da LE e o sentido de «ser español»; iv) orientar e animar os professores de ELE com atividades e ferramentas didáticas que contribuam para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e por último, pretendemos ainda cultivar no aluno o gosto pela aprendizagem de novas línguas e a desconstruir estereótipos.

Debruçando-nos no *corpus* deste relatório, este é composto de duas grandes partes. Na primeira parte, levámos a cabo um périplo pelas questões teóricas que sustentam o tema, onde observámos as LESP e a sua presença nas políticas educativas a nível europeu. Desta feita, e como propomos, direcionámos o tema para o ensino, inserindo-o num enfoque plurilingue e intercultural. Terminaremos esta parte referindo a importância das LES nos documentos reguladores do ensino de línguas estrangeiras e do ELE.

Na segunda parte deste relatório, dividida em dois capítulos, daremos lugar à interpretação dos resultados obtidos. Assim, no primeiro, indicaremos as problemáticas presentes no projeto, bem como reiteraremos os objetivos delimitados na parte inicial deste relatório. É ainda neste ponto que indicaremos a metodologia

adotada no nosso labor investigativo, descreveremos brevemente o contexto educativo onde decorreu a nossa Prática de Ensino Supervisionada, e apresentaremos os instrumentos de análise e a recolha de dados mobilizados.

Finalizaremos este relatório com as respetivas conclusões e reflexões finais, as limitações encontradas, as dificuldades sentidas, as perspetivas e transposições futuras do projeto, em suma, um balanço do projeto, tendo em conta a nossa prática enquanto professores de ELE.

Neste mesmo sentido, acreditamos que a concretização deste relatório contribuiu decisivamente para a afirmação da nossa identidade como professores atentos à realidade educativa, e consequentemente, aos seus desafios e necessidades. Assim, cremos que este foi um passo fundamental para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal, na medida em que contribuiu para um melhor conhecimento na área e nos proporcionou um novo olhar sobre as línguas e sobre o Outro.

Estamos certos de que a questão das LESP tem ainda um vasto caminho a percorrer e neste sentido, através do nosso contacto direto, esperamos que este possa surgir como um contributo inovador para alumiar a invisibilidade em torno das LESP que existe no contexto educativo.

Capítulo I

As línguas de Espanha e a sua projeção no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira

“España ha convertido la riqueza lingüística en un problema.”

(Aurora Egido, Cátedra Emilio Alarcos 2016)

1.1 Introdução

Iniciamos o presente capítulo com uma abordagem ao tema das LESP como línguas minoritárias, direcionando-o em particular para a sua exploração didática no Ensino do ELE. Primeiramente levar-se-á a cabo uma reflexão sobre os aspetos sociolinguísticos que norteiam o tema, e, posteriormente centraremos o presente estudo na inclusão das LESP no ensino como uma proposta didática urgente. Por fim, apresentaremos algumas reflexões sobre as principais questões levantadas ao longo do estudo.

1.2 As línguas de Espanha

Num mundo globalizado e multicultural, as relações entre as línguas são cada vez mais complexas, uma vez que estas obedecem a questões culturais, sociais, políticas e económicas. Porém, fazemos parte de um mundo multilingue onde fatores como a globalização e a imigração fomentam a aprendizagem de outras línguas, e neste sentido, reconhecemos que cada língua é uma fonte de riqueza, a pedra basilar de uma sociedade e um conjunto de formas de ver e sentir o mundo como refere Saussure (1962).

“C’est un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système gramatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d’un ensemble d’individus; car la langue n’est complete dans aucun, elle n’exist parfaitement que dans la masse.” (p.30)

Podemos afirmar, através do contributo de Saussure (1962), que cada língua é um tesouro depositado num conjunto de indivíduos. Assim, um exemplo puro desta riqueza é o panorama linguístico de Espanha, as distintas modalidades que formam parte do seu património cultural e linguístico que concebem uma realidade linguística plural. Do ponto de vista de Otalora (2002) esta pluralidade deve ser encarada através de perspetiva positiva e solidária, implicando um corte com o passado da Espanha monolingue.

Da mesma forma, Gil (2000) refere que a realidade linguística espanhola é bastante complexa, no entanto é importante dá-la a conhecer aos alunos de forma geral, pois enriquece didaticamente as nossas aulas e transporta o aluno de ELE para um campo diferente.

Começaremos a nossa incursão primeiramente pelas línguas cooficiais, verificando o que diz o dicionário da *Real Academia Española* acerca do termo *cooficial*:

*“adj. Dicho especialmente de una lengua: Que es oficial junto con otra u otras lenguas.”*¹

Neste sentido, e dissecando o fenómeno das línguas cooficiais espanholas, Siguán (2005) refere que apenas em seis das comunidades autónomas se reconhece outra língua como cooficial a par com o castelhano ou espanhol: na Catalunha e nas Ilhas Baleares o catalão, na Comunidade Valenciana o valenciano, uma variedade do catalão, na Galiza o galego, no País Basco o basco ou euskera e por último, em Navarra também o basco nas zonas bascofalantes. Distinguimos que à exceção do basco, todas as línguas cooficiais são românicas.

"Como ocurre en otros países de Europa, en España conviven varias lenguas con otras variedades lingüísticas, a las que se suele llamar dialectos, hablas, etc. La lengua de uso más general es, sin duda, el español o castellano, oficial en todo el país, pero también tienen categoría de lengua el catalán, el gallego y el vasco, cooficiales en las Autonomías en las que se hablan y parte del patrimonio cultural común. Junto a estas cuatro lenguas viven las variedades dialectales..." (García Mouton, 1994, p.7)

A propósito das variedades dialetais, García Mouton (1994) divide-as segundo a variação diatópica. Os dialetos meridionais que abarcam o *andaluz*, o *murciano*, o *extremeño*, o *canario* e os dialetos setentrionais com valor histórico que emanaram do latim: o *leonés*, o *asturiano* ou *bable* e o *aragonés*. Importa ainda referir que Almeida (2015) apoiada em Cubero (2010) enumera ainda as variedades dialetais oriundas do catalão como é o caso do *rosellonés*, o *balear* e o *alguerés*.

Posto isto, Gil (2000) sinaliza ainda no panorama linguístico espanhol o caso do *aranês*, que na opinião do autor é visto também como uma língua de Espanha, embora seja uma variedade do gascão, isto é, uma representação do occitano que goza do estatuto de cooficialidade não só no Valle de Arán como também em toda a Catalunha. O autor afirma que o *aranês*, ainda que considerado uma língua cooficial, não figura no “quarteto das línguas cooficiais de Espanha”.

Remetendo para o 2º relatório sobre a aplicação da Carta Europeia para as Línguas Regionais e Minoritárias² (2006), este destaca que em Espanha falam-se

¹ <http://dle.rae.es/?id=BxLriBUJDgXmXNM> consultado em 12 de janeiro de 2017

² lengua.gencat.cat/web/.content/documents/...de.../CELROM-2006-2008_CAST.pdf consultado em 16 de janeiro de 2017

alguns dos idiomas mais importantes da Europa e que segundo a Carta podem ser qualificados como “regionais ou minoritários”³, quer pelo número de falantes quer pelo número de habitantes das zonas cooficiais, enumerando a Catalunha (6.995.206 habitantes), a Comunidade Valenciana (4.692.449 habitantes), a Galiza (2.762.198 habitantes), o País Vasco (2.124.846 habitantes), as Ilhas Baleares (983.131 habitantes) e Navarra (593.472 habitantes), ainda que o basco seja cooficial unicamente na zona norte desta comunidade.

Neste sentido, reconhecemos que a unidade político-linguística é necessária neste caso para que as línguas regionais de Espanha não desapareçam ou fiquem limitadas a determinadas funções sociais, a fim de que se assegure a diversidade e a revitalização de línguas. É nesta linha concebida o relatório em análise que passaremos à apresentação das principais políticas linguísticas que têm sido criadas com este intuito.

1.3 Políticas Linguísticas para as línguas regionais minoritárias de Espanha

É importante termos em conta que a situação linguística reflete-se em muitos casos na situação social e política, ou seja, a eleição de uma língua oficial (ou línguas oficiais) traduz-se no grande poder de uma sociedade (Bourdieu, 2001).

A propósito das políticas linguísticas, Calvet (1997) indica que o sintagma *language planning* apareceu em 1959, na Noruega, quando Einer Haugen apresentava uma solução para os problemas linguísticos do país. Paralelamente surge a noção de *política linguística* em inglês (Fishman, 1970). Para o último autor, o conceito de Haugen está subordinado ao de política linguística na medida em que a planificação consiste em pôr em prática as políticas linguísticas.

Mais tarde, em França, no início dos anos 90, um conjunto de obras da autoria de Robert Chaudenson (Calvet, 1997), remete para o mesmo trabalho levado a cabo por Haugen sobre línguas e desenvolvimento. Daqui resulta o nascimento da política linguística que surgiu em resposta aos problemas linguísticos dos países em vias de desenvolvimento.

Neste sentido, Calvet (2004) enfatiza que as políticas linguísticas desempenham um papel crucial na medida em que,

“...toute politique linguistique devrait avoir comme principe premier que les langues sont au service des êtres humains et non pas l’univers. (...) S’il

³ Repara-se que o caso do catalão deve ser entendido como uma língua minorizada na medida em que esta língua é falada por um conjunto de indivíduos considerável e possui uma grande projeção na Catalunha e nas zonas falantes do catalão.

est évident que l'Etat a le devoir de donner aux citoyens le contrôle de la langue nationale ou officielle, il doit en même temps leur permettre, s'ils désirent, de conserver une langue identitaire, et il devra de plus en plus leur donner une langue d'accès au reste du monde, une langue véhiculaire."
(Calvet, 2004, p.11)

Partindo das palavras de Calvet (2004), parece-nos evidente que o autor outorga ao Estado um vínculo estreito com as línguas dos seus cidadãos. A este respeito e na ótica de Strubell (2002), as políticas linguísticas atendem a “três vozes”, metaforicamente, a três problemáticas: a voz do povo, influída em opiniões e reivindicações, as ações dos líderes do poder e os conflitos e polémicas que alimentam a problemática.

Esta questão é de facto visível de acordo com Loubier (2002) no panorama linguístico de Espanha, no qual existe uma legislação linguística que estabelece limites e regulamentos para o uso de várias línguas num determinado território. Não obstante, as políticas linguísticas espanholas nem sempre promoveram as LESP, como veremos na breve análise histórico-linguística que propomos nas linhas que se seguem.

Se recuarmos ao ano de 1902, o Real Decreto proíbe o ensino de outras línguas senão o castelhano, uma tentativa de união linguística em prol do espanhol, veiculada através da escolarização. Assim, com a ditadura de Primo de Rivera (1923), as LESP ficaram apenas destinadas ao âmbito laboral e regional.

De acordo com Herreras (2010), a Segunda República trouxe uma lufada de ar fresco, no que concerne ao reconhecimento da pluralidade num sentido mais amplo, pois reconhece o Estatuto de Autonomia da Catalunha (1932) e do País Basco (1936). González Ollé (1995) acrescenta ainda que a Constituição Republicana de 1931 reconhece o direito das línguas cooficiais serem ensinadas nas escolas juntamente com o castelhano.

Em continuação, e como pudemos constatar até aqui, as políticas linguísticas da Segunda República pareciam favorecer as LESP na construção de uma Espanha alicerçada na valorização da diversidade linguística. Não obstante, com o triunfo de Franco, e como diz Lozano (2005), começou a estender-se o lema «Si eres español, habla español (o la lengua del Imperio)». Podemos observar neste período específico que as políticas linguísticas subordinaram-se aos interesses do Estado e não aos dos cidadãos, como sustenta Calvet (2004).

Neste mesmo sentido, Doppelbauer e Chichon (2008) complementam a nossa ideia, afirmando que “*En el Nuevo Estado, que duró más de 40 años, el castellano era la única lengua posible para el uso oficial; las demás lenguas españolas fueron prohibidas y hasta cierto grado perseguidas*” (p.24).

Indicamos também que durante a Guerra Civil e a ditadura de Franco, a opressão linguística funcionava como um método para roubar a voz às comunidades linguísticas de Espanha, uma tentativa forjada para apagar as marcas da diversidade linguística e cultural espanhola. Com efeito, esta tentativa culminou com a proibição do ensino das línguas vernáculas nas instituições educativas. Assim, o único meio de transmissão fazia-se de forma oral, na clandestinidade, para preservar as identidades linguísticas.

Depreendemos que o Franquismo foi marcado por dois períodos distintos em relação às políticas linguísticas: o primeiro período no qual se proíbe o uso das línguas vernáculas e o segundo, a partir dos anos 50, pautado pela tolerância face às línguas vernáculas como aponta Herreras (2010). Para ilustrar a amarga realidade deste período, Lozano (2005) conta que,

“Poco a poco se fue recuperando terreno para las lenguas vernáculas, pese que el régimen franquista había buscado erradicarlas de los usos escritos para convencer a los hablantes de que se trataba de dialectos sin valor y así disminuir su uso social. Lejos de lograrlo, las políticas franquistas tuvieron el efecto contrario.” (p.123)

Para dinamizar as línguas periféricas, a Lei Geral da Educação (1970) introduz as línguas cooficiais no sistema educativo (Ministerio de Educación y Ciencia, 1977). Posteriormente, com o propósito de alargar as manifestações linguísticas regionais ao Ensino, inclui-se o ensino das línguas nativas espanholas nos institutos de ensino.

Neste sentido, Montrul (2013) indica que depois da morte de Franco em 1975, as línguas vernáculas foram revitalizadas nas comunidades autónomas e do clima de repressão que vigorou, as línguas encontraram um novo ênfase tanto na educação como na produção literária. Ressalvamos que segundo Grudizinska *et al.* (2009) já nos últimos anos do Franquismo e durante a Transição, as línguas minoritárias foram introduzidas lentamente nas escolas do País Basco e na Catalunha, e com menor intensidade, na Comunidade Valenciana, nas Baleares, na Galiza e em Navarra. Os autores sublinham ainda que a partir da década de oitenta produziu-se uma mudança radical pois muitos aspetos e competências exclusivas foram colocados nas mãos de cada comunidade autónoma (CA), eliminado assim o centralismo administrativo do ensino espanhol esboçado durante o Franquismo.

Assim, depois de um período de quase trinta anos de esquecimento devido à filosofia linguística franquista, no qual as línguas minoritárias de Espanha tinham sido proibidas no setor público e na educação, surgiram políticas linguísticas que asseguraram o uso das línguas a fim de evitar a perda da cultura.

Mais tarde, e como alega Tornos (1984) o preâmbulo da Constituição Espanhola de 1978 norteou-se pela proteção das línguas e povos de Espanha, no fomento da cultura, na investigação e ensino da língua de cada CA. Por conseguinte, como podemos observar na *Constitución Española*⁴ (CE) de 1978,

- “1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.*
- 2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.*
- 3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.”*

Primeiramente, constatamos que a CE de 1978 recupera com mais afinco o princípio de pluralidade linguística começado aquando a instauração da Segunda República. Desta feita, Pérez Fernández (2006) mostra, claramente, que a CE de 1978 optou por promover as modalidades linguísticas espanholas, proclamando-as oficiais nos seus espaços linguísticos, embora debaixo de uma língua oficial. A este respeito, Tolivar (1998) entende que o termo “modalidades linguísticas” aplicado na CE de 1978 inclui todas as línguas espanholas e, portanto, também o castelhano, independentemente dos seus estatutos jurídicos, isto é, sejam oficiais ou não.

Convém, então, constatar que a CE operou em favor das LESP, das cooficiais e das que não gozam deste estatuto,

“A partir de las consecuencias que se traducen del artículo 3 CE queda claro que no cabe un monolingüismo en España ni en ninguna de las partes del territorio español. Prueba de ello es que en nuestro país se ha velado por proteger y garantizar las demás lenguas cooficiales y/o minoritarias, hasta el punto de que, en algunos territorios se ha producido la paradoja de que la lengua cooficial ha desplazado, por muy diversos motivos en los que no se entrará aquí, al castellano, es decir, a la lengua que reconoce el artículo 3.1 CE como la única lengua oficial para el conjunto de los españoles.” (Otalora, 2012, p.2)

Assim, é possível observar que as políticas linguísticas gizadas na CE de 1978, e, parafraseando Doppelbauer e Chichon (2008), preocuparam-se com a vitalidade das línguas, isto é, as políticas linguísticas finalmente lograram transladar-se ao nível de cada CA.

⁴ http://www.lamoncloa.gob.es/documents/constitucion_es1.pdf consultado em 12 de janeiro de 2017

Repare-se também que as Leis de Normalização Linguística (Herreras, 2000) promulgadas em Espanha entre 1982 e 1998 contemplaram e promoveram as línguas cooficiais em todos os âmbitos, no qual cada CA deliberou as línguas vernáculas a projetar no sistema educativo não universitário, potenciando um equilíbrio entre a língua cooficial e o espanhol. Nas palavras de Berché e Aracil (2013) (citados em Maurais, 1987) a normalização linguística consistiu em reorganizar as funções linguísticas da sociedade para readaptar as funções sociais da língua que haviam sido mudadas depois de um desajuste histórico. Nesta perspetiva, e ilustrando com o caso do catalão, Parejo Alfonso (1999) sustém que o Tribunal Constitucional legitimou este modelo de ensino, uma vez que respondia a um propósito de integração e coesão social na CA. O autor constata ainda que o catalão estabeleceu-se como o centro gravitacional da instituição educativa, quer a nível curricular quer a nível administrativo.

Outros autores como Siguán (1992) concebem as políticas linguísticas adotadas em Espanha como um *“conjunto de acciones destinadas a alcanzar una situación lingüística que se considera deseable. Puede estar al servicio de una lengua fuerte, asegurando su estabilidad y facilitando su expansión. Pero (...) también al servicio de una lengua minorizada (sic) para estimular y apoyar su recuperación.”* (Siguán, 1992, p.97)

Também Herreras (2010) adianta-nos que antes das Leis de Normalização Linguística, os Decretos do Bilinguismo (1980-81) assinavam que as línguas vernáculas, que até então eram de carácter facultativo no ensino, contavam agora com um período semanal de 3h semanais nas CA bilingues. Atente-se que este foi um passo fulcral na demanda da inclusão das LESP no sistema educativo espanhol.

Apoiados em Castela Andreu e Grammond *et al.* (2010), destacamos ainda o espírito inovador com que a Reforma Linguística de 2006 respeita os modelos linguísticos de cada CA: conferiu o Estatuto de Autonomia da Catalunha, consolidou o estatuto de cooficialidade das Ilhas Baleares, brindou a proteção dos direitos linguísticos da cidadania, reconheceu o estatuto oficial do aranês, projetando-o mais além do seu território e finalmente, promoveu a participação direta do Estado na difusão do catalão.

Por tudo isto, é pertinente constatar que as várias políticas linguísticas aplicadas em Espanha, de um ponto de vista muito breve, nos finais do século XX e início do século XXI têm vindo a coadunar-se com o que propõe Calvet (1999) sobre a emergência de uma ecologia linguística alicerçada em modelos e estratégias que preservem as línguas ameaçadas ou minoritárias.

1.4 As Línguas Minoritárias nas Políticas de Educação Europeias

O Conselho da Europa e o Parlamento Europeu avaliaram em 1984 a situação das línguas regionais e minoritárias na Europa e neste sentido, redigiram a Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias⁵, (CELRM) assinada pelo Comité de Ministros a 5 de novembro de 1992. O principal objetivo da Carta é puramente cultural e reside na proteção e promoção das línguas minoritárias enquanto elemento ameaçado do património cultural da Europa. Repare-se que a finalidade desta Carta é assegurar o emprego das línguas regionais na educação, nas composições judiciais e administrativas, na vida social e económica e nas atividades culturais.

“La Comunidad debe contribuir para la expansión de las culturas de los Estados miembros en lo que respecta a su diversidad nacional y regional, poniendo en evidencia la herencia cultural común.” (Cabral, 1997, p.479)

Desta forma, deparamo-nos que, e como diz Siguán (1996), as políticas linguísticas da UE para a educação surgem com base numa necessidade devido à fundação do Conselho da Europa e à criação da Divisão de Políticas Linguísticas em Estrasburgo. Importa referir que segundo Lorenzo (2005) a UE sentiu a necessidade de combater práticas que ameaçassem a diversidade linguística europeia, promovendo assim trajetórias e mecanismos que fizessem da babel europeia uma construção perdurável.

Verifica-se portanto, que a ideologia linguística europeia pretende determinar ações políticas no campo das línguas minoritárias. Sucintamente, Holdsworth (1997) evidencia, claramente, os objetivos linguísticos da UE neste campo:

“(...) la promoción de la diversidad lingüística y cultural en Europa, el desarrollo de la competencia plurilingüística y pluricultural de la ciudadanía europea y del principio de igualdad de las lenguas y culturas europeas, la defensa de las lenguas minoritarias y regionales...” (Holdsworth, 1997, p.5)

Com efeito, autores como Beacco e Byram (2003) reconhecem que os Estados Membros têm preconizado o desenvolvimento do plurilinguismo dos cidadãos, mediante atividades de sensibilização linguística e cultural que prometem recuperar ou difundir minorias linguísticas, assumindo os reptos do Conselho da Europa, para que os aprendentes possam *“construir a sua identidade cultural e linguística através da*

⁵ https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Explreport_pt.pdf consultado a 6 de junho de 2017

integração nessa construção da experiência diversificada do outro; e a desenvolver a sua capacidade para aprender, através dessa mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas.” (Conselho da Europa, 2001, p.190)

Assim, não podemos deixar de mencionar que o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*⁶ reafirma nos objetivos políticos as ações a desenvolver no âmbito das línguas modernas apontando que,

“Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.” (MCER, 2002, p.3)

Na nossa perspetiva, o MCER evidencia ainda a consciência da interculturalidade e a importância de conhecer as línguas regionais da cultura da língua objeto de estudo:

“La comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y “el mundo de la comunidad objeto de estudio” producen una consciencia intercultural que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos...” (MCER, 2002, p.101)

Neste contexto, destacaremos ainda algumas habilidades propostas pelo MCER que nos parecem ter maior grau de relevância no tema das línguas minoritárias e na sua projeção no ensino.

Podemos facilmente constatar que o apartado 5.1.1 *Conhecimento Declarativo* (*saber*) enumera uma série de habilidades culturais que se prendem com o conhecimento sociocultural do mundo da LE e com a consciência intercultural, tais como os valores, as crenças e atitudes da sociedade da língua que se estuda, o respeito, as culturas regionais, identidade nacional, as minorias e países (MCER, 2002, p.100).

Observadas as habilidades socioculturais contempladas pelo MCER, partilhamos a visão de Etxebarria (2002) e Moreno Cabrera (2014) quando insistem que o MCER proporciona o apoio metodológico necessário rumo à exploração das LESP no ensino, pois fazem parte da bagagem sociocultural e da identidade espanhola.

Báez Montero e Bao Fente (2013) também sublinham a criação do *Portfólio Europeu das Línguas* em 2001, na medida em que figura um instrumento que preserva a identidade linguística, promove a tolerância linguística e cultural, incrementa o

⁶ Neste trabalho optámos por utilizar a versão em espanhol (MCER) pois era a que possuíamos na íntegra e pelo facto de este ser citado por alguns autores em espanhol.

plurilinguismo, assegura a educação para a cidadania e que de facto pode dar voz às línguas minoritárias dos alunos.

Segundo Lasagabaster (2000), os ecos educativos europeus para as línguas minoritárias expandiram-se ao panorama espanhol, mediante um modelo de fomento ao conhecimento das línguas espanholas no Ensino, destacando em casos ilustrativos, o projeto *Orator* na Catalunha, as *Secciones Trilingües* no País Vasco e as estratégias bilingues do *Plan de Fomento del Plurilingüismo* na Andaluzia.

Ainda que as políticas linguísticas educativas para as línguas minoritárias sejam notórias como pudemos constatar até aqui, sabe-se que, e tendo em conta o relatório sobre a aplicação da CELRM em Espanha elaborado pelo Departamento da Cultura Basca (2003), não se tomaram medidas para aplicar a Carta, visto que foram consideradas desnecessárias. O relatório denuncia que não foram levadas a cabo campanhas divulgativas, publicações e outros instrumentos de comunicação e relação entre o Estado e as línguas minoritárias, exortando o Estado espanhol para que cumpra o compromisso de estender as línguas vernáculas a todos os setores da vida pública e privada, conforme roga a CELRM.

Ante este desajuste entre o Estado e as políticas linguísticas europeias, cabe ressaltar o papel dos Estados pois *“son los Estados los que tienen que decidir democráticamente la política lingüística a llevar a cabo, lo que implica el grado de normalización de las lenguas regionales o minoritarias.”* (NEU, 1998, p.151).

1.5 As línguas de Espanha e a componente plurilingue e intercultural na aula de ELE

Por tudo o que foi referido anteriormente e tendo em conta a literatura revisitada, consideramos que cabe ao professor na sua ação didática projetar as línguas regionais e minoritárias na sala de aula, assumindo as propostas educativas lançadas nas políticas europeias. Não obstante, observamos que no âmbito do Espanhol esta temática não está a ser abordada. Constatamos que urge a necessidade de incentivar o professor a incluir as LESP na sua prática docente, criando desta feita um ambiente plurilingue e intercultural, como é proposto nas palavras de Fernández (2012):

“Lo que pretendemos, así, no solo es proponer la conveniencia de hacer visibles (...) otras lenguas españolas en el aula de ELE, e incluso plantear la relevancia de mostrarlas directa o indirectamente en clase, sino también la de justificar la necesidad de hacerlo para animar a los docentes a crear tareas que presenten esas lenguas en el aula como capital identitario propio.” (p. 17)

1.5.1 Plurilinguismo na aula de ELE?

Como defendíamos anteriormente, Beacco e Byram (2007, p.128) referem que o principal eixo norteador da educação plurilingue é o alcance da competência plurilingue, ou seja, *“la capacidad de adquirir sucesivamente y de utilizar diversas competencias en varias lenguas, en distintos grados de dominio, para cumplir diferentes funciones”*.

Dado que a definição do conceito *competência plurilingue* é muito amplo, a este respeito, o dicionário de ELE do Instituto Cervantes indica que,

“... hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y las experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien sus entornos culturales o bien en la escuela...” (Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes).

Daqui depreendemos a importância de aprender várias línguas, não num domínio semelhante ao de um nativo, mas num domínio construído através de experiências linguísticas que enriquecem o repertório do aluno, permitindo-lhe atuar em distintos ambientes culturais, como indica Coste (2001).

Assim, Andrade *et al.* (2003) propõem uma conceptualização em torno do conceito de competência plurilingue, na qual coexistem quatro domínios que se interrelacionam num processo de mobilizações e recursos. Para ilustrar de forma objetiva a conceptualização gizada pelos autores supracitados, vejamos com detalhe os domínios que integram a competência plurilingue.

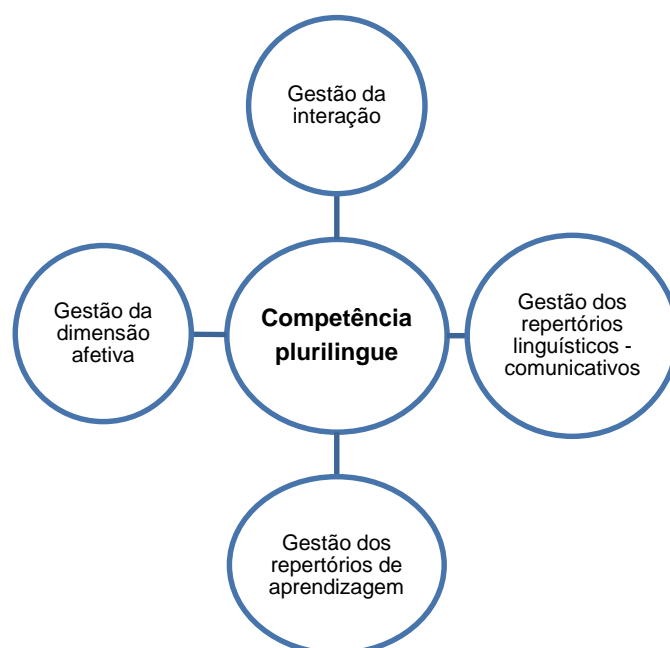


Figura 1 – Dimensões da competência plurilingue propostas por Andrade *et al.* (2003)

É, precisamente aqui, neste esboço de domínios, que reconhecemos o figurino da educação plurilingue como um leque de vantagens, pois assegura a cidadania, promove a descoberta de novas culturas e no caso do nosso estudo, permite-nos abordar línguas carentes de visibilidade no contexto educativo.

Na linha do que diz Coste, Moore e Zarate (1997), Oliveira e Ançã (2009) pronunciam que o trabalho de consciencialização linguística ajuda a promover identidades plurilingues, na medida em que permitirá aos indivíduos plurilingues possuírem,

“une meilleure conscience, connaissance, confiance quant aux compétences qu’ils possèdent et quant aux capacités et aux moyens dont ils disposent, à l’intérieur et en dehors d’école, pour étendre et affiner ces compétences et les mettre en oeuvre activement dans des domaines particuliers.” (1997, p. 47)

Reiterando o anteriormente dito, cremos fundamental incluir a exploração de outras línguas na aula de ELE, para que os alunos possam alcançar o verdadeiro sentido da competência comunicativa, que se subordina à competência plurilingue. Neste sentido, Stegman (2003) completa a nossa ideia, afirmando que o castelhano oferece um fácil acesso a línguas como o italiano, o catalão, o galego, o português, argumentando que estas poderiam ser exploradas nas práticas docentes.

“En clase de lenguas extranjeras deberemos, por lo tanto, establecer relaciones constantes entre los diferentes idiomas que el alumno conoce de forma más o menos sólida, haciendo referencia a ellos a través de aspectos cognitivos, lingüísticos, sociales, políticos o culturales, con el fin de que este adquiera y desarrolle ciertas competencias instrumentales que le ayudan a ampliar su competencia lingüística cultural y, en consecuencia, a efectivizar su capacidad para aprender lenguas”. (Sánchez, 2010, p.3)

Como podemos observar através da autora supracitada, a necessidade de potencializar as outras línguas na aula de ELE é urgente. Segundo Fernández (2014) o conhecimento destas de forma teórica por parte dos alunos não é suficiente, podendo provocar sentimentos de fracasso aquando dos encontros com falantes das comunidades bilingues e inclusivamente mal-entendidos destrutores de qualquer intenção comunicativa e cremos assim que a aula de ELE será o lugar oportuno para fazê-lo.

Reconhecemos em Moreno Cabrera (2008) e Tusón (2009) que ensinar os alunos a amar as LESP, oferece também a oportunidade de sinalizar a realidade

linguística, e consequentemente, a quebra de preconceitos e estereótipos muitas vezes originados pela Política. Observamos, portanto, que os autores em evidência propõem uma reflexão inovadora na aula de ELE sobre a diversidade cultural e linguística, que segundo Crystal (2001) encontra-se plasmada nas identidades espanholas que se espelham nas línguas, e caso estas identidades forem esquecidas no nosso labor docente, estaremos apenas a mostrar aos alunos uma realidade parcial, segmentada e como tal, incompleta.

“La presencia de estas otras variedades propician: representar la validez del estándar para la comprensión producción de la lengua meta en sus diferentes realizaciones geográficas, sobre todo en el nivel culto; mostrar la diversidad de realizaciones posibles para la misma lengua y completar su conocimiento real; desarrollar estrategias de comunicación (buscar información no explícita, desambiguar frases, preguntar por lo que no se conoce, etc.) y educar en la tolerancia y la interculturalidad.” (Herrero e Bürmann, 2013, p.56)

Posto isto, encaramos a diversidade linguística espanhola como um trunfo na aprendizagem da LE, preconizando um instrumento que permite que os alunos esquadrinhem as línguas, evidenciem semelhanças ou diferenças e enriqueçam os seus repertórios linguísticos, como reforça Jessner (2008, p.43), *“las lenguas no compiten, sino que se complementan.”*

1.5.2 Interculturalidade na aula de ELE?

Uma vez que o plurilinguismo enfatiza o conhecimento e o encontro com o Outro, consideramos que nas LESP encontramos um ambiente favorável para explorarmos o campo da interculturalidade. Recorrendo a Diviño-González (2013), denotamos que a cultura tem sido o pano de fundo dos sistemas gramaticais e lexicais da língua. Muitas vezes os professores apenas transmitem os aspetos folclóricos da cultura da LE, no entanto não levam o aluno a refletir sobre as questões culturais. Em consequência e segundo a autora, os aprendentes não experienciam uma consciência cultural alicerçada na língua que estudam.

Assim, em torno do conceito de interculturalidade, Clanet citado por Anderson (1999) define como sendo,

“L'interculturalité désigne "l'ensemble des processus — psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels... — générés par les interactions de cultures,

dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation." (Clanet citado por Anderson, 1999, p.313)

Através do contributo de Clanet, encaramos a interculturalidade como uma dinâmica que aponta para um encontro com o "culturalmente diferente", perfazendo um intercâmbio e uma troca de perspetivas, onde cada participante salvaguarda a sua cultura e ao mesmo tempo a partilha. Ora, se a língua é o espelho de uma cultura, da forma de pensar e ver o mundo de uma comunidade, cabe ao professor mediar um diálogo, que implique a necessidade de ir mais além da cultura da LE. Desta forma, estaremos a desenvolver no aluno a competência intercultural (Byram, 2009), uma ampliação da competência comunicativa e não um enfoque novo e independente. Entendemos que para o autor, parafraseado por Vinagre (2014) *"la competencia intercultural no se limita a la adquisición del conocimiento de la cultura extranjera sino que es necesario desarrollar también destrezas y actitudes para poder entender y relacionarse con hablantes de otros países"*.

Neste sentido, Byram (1997) indica um conjunto de saberes que se acionam durante o processo de ensino-aprendizagem, que convertem o aluno num mediador de culturas ao mesmo tempo que ganha autonomia (ver figura 2).

Relativamente ao *saber ser*, este alberga "atitudes e integra a disponibilidade para conhecer o Outro, de ser capaz de se relativizar quem se é e de se aceitar que existem outras normas e valores igualmente legítimos de estar, de perceber, de conceber e de estruturar o mundo" (Dias, 2008, p.16) e assegura assim uma atitude de abertura, tolerância e compreensão do Outro. Byram também enfatiza o domínio do *saber compreender* e *saber aprender* que perfazem "a capacidade e a disponibilidade para ler os textos da cultura do Outro e de os relacionar com a cultura de origem e, por outro, a capacidade de adquirir conhecimentos e de os mobilizar em situações reais de comunicação" (*idem, ibidem*).

Parece-nos interessante neste ponto, acrescentar que ao mobilizarmos os saberes propostos por Byram (1997) o produto do enfoque intercultural da nossa prática docente culminará com o arquétipo de *falante intercultural*, esboçado por Byram e Zarate (1994), caracterizado como o falante que vai colecionando um conjunto de normas de interpretação que seleciona cuidadosamente, consoante os diversos contextos sociais que enfrenta, normas que lhe permitem entender o mundo que o rodeia. Na ótica de Cruz (2011) este comunicador desenvolverá ainda a consciência cultural crítica que obriga os sujeitos a refletir sobre as suas próprias relações com o Outro e requer que se saibam envolver num espaço de interação diferente.

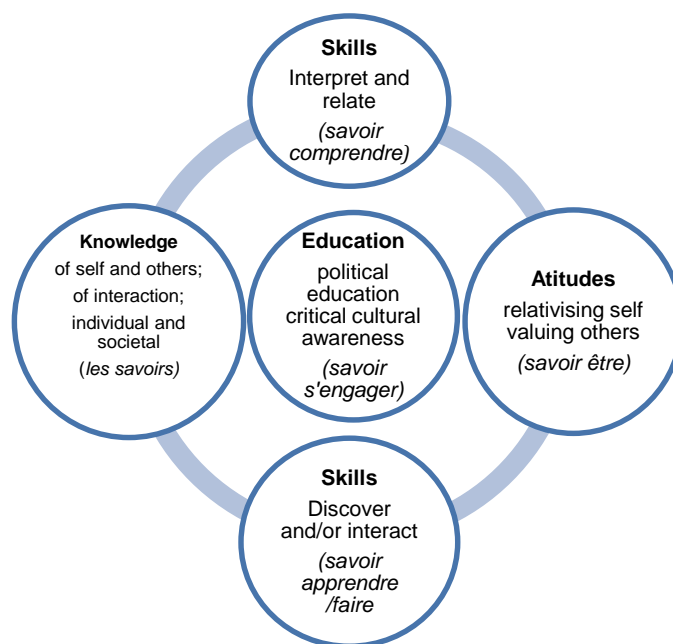


Figura 2 – As dimensões da competência intercultural (Byram, 1997)

Daqui resulta a importância de sensibilizar os alunos a conhecer e a refletir sobre as culturas subjacentes à língua objeto de estudo, e particularmente, as culturas das LESP, como sustentamos e recorrendo a Fernández (2013), o autor alega que é importante apresentar e aprofundar os conhecimentos do aluno sobre as culturas espanholas e que se os alunos demonstram rejeição ao tema, deve-se aos seus estereótipos sociolinguísticos.

Castro (2003) reitera nesta medida que no ensino/aprendizagem de línguas, não nos devemos centrar apenas nos produtos culturais, mas promover um diálogo reflexivo entre as diversas culturas. Por este motivo, e no parecer de Morillas (2000), devemos trabalhar as crenças, as formas de pensar, sentir, comunicar e agir, para que o aluno encare outra forma de ver o mundo, e compreenda o que motiva um determinado sujeito a comportar-se de tal forma, segundo a sua cultura.

“... que la clase de idiomas puede ser el lugar ideal donde se estudie y se reflexione sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores, actitudes (...) a fin de aprender sobre “ellos” y sobre “nosotros”, sobre sus identidades y nuestras identidades...” (Morillas, 2000, p.58)

Para Ruiz Bikandi (2012, p.73) é, precisamente nesta instância, que se joga o papel determinante do professor, pois deverá *“ser um professor preparado não só para ensinar as distintas matérias, como também para ensinar línguas através delas, suscitando em cada língua uma reflexão meta-comunicativa e metalinguística, promovendo o contraste de línguas.”* Desta feita, e parafraseando Bizarro e Braga

(2004), a educação intercultural começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo e a partir daí poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reações, desenvolvendo empatias.

Pelo referido anteriormente, é indubitável que a projeção de outras línguas e culturas, numa perspetiva plurilingue e intercultural, pode enriquecer a bagagem e a consciência sociolinguística do aluno. Desta forma, iremos verificar o que pautam os documentos orientadores do ensino de ELE com respeito a esta temática.

1.6 As línguas de Espanha no Plan Curricular del Instituto Cervantes

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español* (PCIC) norteia todos aqueles que queiram ensinar ou aprender Espanhol como língua estrangeira. Nesta medida, o PCIC abarca os descritores necessários para alcançar os níveis de referência propostos pelo MCER. Assim, analisaremos em que medida o PCIC atribui relevância às LES.

Primeiramente, destacaremos que o componente cultural encontra-se nos seguintes inventários: *«referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales»* (Instituto Cervantes, 2006, p.400). Desta forma, consideramos que estes inventários pretendem aproximar o aluno às outras culturas, particularmente às de Espanha e dos países hispanofalantes, numa perspetiva intercultural. Repare-se ainda que estes conteúdos são flexíveis, conferindo ao professor a seleção dos mesmos, consoante as necessidades e o perfil do aluno que tenha entre mãos.

Para proceder à análise dos inventários e objetivos que se relacionam com a projeção das LESP no ensino/aprendizagem do Espanhol, decidimos recolher os descritores na tabela seguinte para obter uma melhor organização destes.

Inventários	Objetivos
«2. El alumno como hablante intercultural ⁷ »	«Conocer la diversidad cultural, interpretar otras culturas.» «Familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España e Hispanoamérica».

⁷ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm#p2 consultado em 10 de janeiro de 2017

<p>« 10. Referentes culturales⁸» (Apartado «1.11 Políticas Lingüísticas»)</p>	<p>«Lenguas oficiales y cooficiales» «Ámbito del uso de las lenguas oficiales y cooficiales» «Lenguas mayoritarias y minoritarias» «Organismos públicos e instituciones para el cuidado y fomento de la lengua: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, Institut d'Estudis Catalans, Real Academia Galega, Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia.»</p>
<p>«11. Saberes y comportamientos socioculturales⁹» (Apartado «3.1.1 Configuración de la identidad colectiva»)</p>	<p>«Regiones en las que existe convivencia de lenguas y espacios en los que conviven las lenguas (...)» «Concepto de pluralismo aplicado a diferentes ámbitos convivencia de partidos políticos, de diferentes confesiones, de lenguas y dialectos (...)»</p>

Tabela 1- Inventários e objetivos segundo o PCIC

Deduzimos que os níveis de domínio em torno dos conteúdos socioculturais, segundo o PCIC, agrupam-se em três fases, ou seja, a fase de aproximação (A1-A2), a fase de aprofundamento (B1-B2) e a fase de consolidação (C1-C2).

Assim verificamos que o capítulo 1, dedicado aos objetivos gerais do PCIC, contém o inventário 2 no qual se espera que o aprendente nos níveis iniciais seja capaz de conhecer a diversidade cultural, interprete outras culturas e tome consciência dos diferentes sistemas culturais. Mais se acresce que, a partir do nível intermédio, o aluno deve aceitar a diversidade cultural numa visão mais alargada, analisar construtivamente as outras culturas e veicular estrategicamente procedimentos para reduzir a influência de estereótipos. Nos níveis avançados, espera-se que o aluno aproveite a diversidade cultural como fonte de enriquecimento para a sua cultura e estabeleça procedimentos de aproximação a novas realidades culturais. Ainda no inventário em análise, verificamos o objetivo de familiarizar o aprendente com os referentes culturais espanhóis e da Hispanoamérica mais conhecidos.

Dado que o inventário 2 é extenso, reconhecemos que este se coaduna com o postulado de que o aprendente seja capaz de identificar os elementos socioculturais da língua meta, aprimorando a competência comunicativa intercultural entre as

⁸http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm consultado em 10 de janeiro de 2017

⁹http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm consultado em 10 de janeiro de 2017

culturas espanholas e hispanofalantes, outorgando assim ao aluno o papel de intermediário cultural.

Em relação ao inventário 10, observamos curiosamente um apartado dedicado às políticas linguísticas, e é neste ponto que encontramos a primeira referência explícita às LESP. Assim, na fase de aproximação propõem-se as línguas oficiais e cooficiais e os organismos públicos e instituições de fomento das línguas cooficiais. Na fase de aprofundamento constam os âmbitos do uso das línguas oficiais e cooficiais e as línguas minoritárias e maioritárias. Na fase de consolidação o aluno deve tomar consciência das atuações dos governos face às políticas linguísticas, a política educativa nas comunidades bilingues espanholas e por último, a relação da língua enquanto pilar da identidade territorial.

Comprovamos ainda no inventário 11 que o PCIC propõe novamente os elementos construtores da identidade cultura (língua, tradições, costumes), as línguas oficiais e cooficiais e as instituições de fomento da língua. A fase de aprofundamento centra-se principalmente na pluralidade linguística de Espanha. Já na fase de consolidação, objetiva-se o reconhecimento oficial das línguas, o estatuto de autonomia e distinção entre língua e dialeto.

Concluimos, assim, observando que o PCIC atribui bastante importância à exploração das culturas e línguas cooficiais, visto que estas fazem parte dos conhecimentos socioculturais da língua meta. Podemos constatar que há uma menção direta às línguas minoritárias indicada para uma fase de aprofundamento, pois as línguas cooficiais surgem na fase de aproximação. Daqui resulta que em primeiro deveremos introduzir as línguas oficiais e cooficiais, valorizar as suas instituições de fomento linguístico e seguidamente preparar terreno para explorar o estatuto minoritário das mesmas na aula de ELE.

Argumentamos ainda que o PCIC é um documento norteador do ensino de espanhol como língua estrangeira, e que os descritores servem apenas como modelo, o que poderíamos explorar as línguas cooficiais e a sua condição minoritária num mesmo nível de ensino, desde que respeitemos as fases sugeridas pelo PCIC para a dimensão cultural.

1.7 As línguas de Espanha nos Programas do Ministério da Educação Português

Ao analisar a questão das línguas de Espanha, não poderíamos terminar sem revisitar os documentos orientadores do ensino de ELE em Portugal. Obviamente, não nos poderemos debruçar sobre todos os programas dada a sua extensão. Propomos assim, verificar a frequência didática das LESP dentro dos programas dos níveis iniciais e dos níveis avançados.

1.7.1 O Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico

Iniciamos a nossa incursão pelo Programa de Espanhol para o 3º CEB, que abarca três níveis de ensino – 7º, 8º e 9º ano, que remetem para o nível A1, A2 e B1 do QCER. Em relação à abordagem que este programa faz a respeito das LESP, observamos que no capítulo «3. *Objetivos gerais*», este apresenta os seguintes objetivos:

- *“Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural”;*

- *“Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola.”*
(Ministério da Educação, 1997, p.9)

É de referir também, que nos conteúdos socioculturais, no campo das *Atitudes* destacam-se os objetivos que passaremos a enumerar:

- *“Valorizar a vantagem que constitui o conhecimento de línguas estrangeiras, como forma de comunicação com pessoas de diferentes culturas”;*

- *“Apreciar a riqueza das diferentes línguas e culturas, como formas diversas de codificação da experiência e de organização das relações interpessoais”*

- *“Espanha: geografia física e humana”* com os objetivos *“Desenvolver uma atitude de curiosidade, respeito e tolerância face a outras culturas (...)”* e *“Valorizar as diferenças culturais, a fim de descobrir a própria identidade (...)”* (ibid., p.20).

Por tudo o que foi evidenciado, ainda que não encontremos uma menção objetiva às LESP, de acordo com o programa em análise, cremos que este aponta sem qualquer dúvida para a exploração das línguas e culturas de Espanha, sendo este um dos principais objetivos vinculados pelo programa.

Cabe ainda, ressaltar a flexibilidade do programa para novas aprendizagens e temáticas, dando ao professor a oportunidade de rentabilizar os conteúdos em função do figurino de aluno:

“... o programa de Espanhol não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a aprender, mas antes pretende ser instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica.” (Ministério da Educação, 1997, p.6)

1.7.2 O Programa de Espanhol do Ensino Secundário

O programa de Espanhol para o Ensino Secundário encontra-se dividido em função do que os alunos tenham seguido no Ensino Básico: o nível de iniciação e o nível de continuação. Assim, o programa indica que *“Dependendo das competências de produção ou de receção, no 10º ano de iniciação, os alunos deverão conseguir os níveis A1 e A2.1; no 11º ano, A2.1 e A2.2 e, para o final do ciclo, prevê-se que se atinjam os níveis A2.2 e B1.1.”* (Ministério da Educação, 2001, p.5)

No que concerne ao 10º ano, tanto aos níveis de iniciação como de continuação, não denotámos nenhuma referência explícita às LESP ou línguas cooficiais. Revisitados os programas homologados em 2001, estes apenas sugerem nos *Aspetos Socioculturais* que se abordem os aspetos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos (Ministério da Educação, 2001, p.44).

Mais se acrescenta que também o Programa de Espanhol Iniciação do 11º ano, não apresenta nenhuma menção direta às LESP ou línguas cooficiais, unicamente surgem os *Aspetos Socioculturais* iguais aos dos programas do 10º ano como observámos anteriormente.

Contudo, constatámos que as LESP são contempladas explicitamente como objeto de estudo no programa de Espanhol Continuação do 11º ano (Ministério da Educação, 2002).

Torna-se então visível a realidade linguística espanhola no capítulo 2.3 *Aspetos Socioculturais* onde aparece o tema *«As Línguas de Espanha»* para desenvolver neste domínio sociocultural (ibid., p.12). Consequentemente, ao analisarmos o capítulo 3 *«Gestão do Programa»* do mesmo programa, deparamo-nos que para o curso Geral de Línguas e Literaturas (Formação Específica) a temporalização proposta pelo programa para as Línguas de Espanha pressupõe 13,5 horas. Já para os Cursos Gerais e Tecnológicos (Formação Geral) o tratamento do mesmo tema perfaz uma

temporalização adequada de 9h. Nota-se, aqui, que o programa faz finca-pé nas LESP, propondo uma temporalização adequada e compensada, dando-nos a oportunidade de não só explorar as línguas cooficiais, como também abordar as línguas que não estão abrangidas pelo estatuto de cooficialidade.

O programa de Espanhol Iniciação do 12º ano, não contém em si nenhuma referência às LESP, sugere a exploração da língua Espanhola no mundo (Ministério da Educação, 2004), contudo as línguas de Espanha não constam nas propostas de conteúdos sociolinguísticos a desenvolver.

1.7.3 Considerações finais sobre a análise dos Programas do Ministério de Educação Português

Por tudo o que foi observado nos programas de Ensino de Espanhol, podemos referir que existe um desfasamento entre os conteúdos que pautam os vários níveis de ensino, isto é, verificamos que as LESP são reconhecidas como objeto de estudo em alguns programas enquanto noutros são completamente invisíveis. Tal facto, e do nosso ponto de vista, consideramos que os programas deveriam prever o conhecimento das LESP e das suas culturas de forma distinta consoante cada nível de ensino.

É pertinente acrescentar que alguns conteúdos socioculturais sugeridos pelos programas revisitados poderão servir-nos como “rampa de lançamento” para a inclusão das LESP. Ora, mas é aqui que se joga o papel determinante do professor, pois terá que introduzi-las por sua conta, criar materiais didáticos, motivar os alunos mediante uma atitude positiva para conhecê-las e, por isso, defendíamos as características do professor intercultural nos capítulos anteriores.

Por tudo isto, a nossa posição quanto à inserção das LESP nas aulas de ELE coaduna-se com a de Fernández (2013), que denuncia a invisibilidade destas nos manuais de ELE e nos programas de Ensino, sugerindo que

“Así, pensamos que lo recomendable sería que apareciera este tipo de retazos en todos los niveles descritos por el Marco (Consejo de Europa, 2002), desde el A1 hasta el C2, dentro de un mismo método de ELE, ya que nos estaríamos asegurando de que un alumno (...) conociera la situación sociolingüística de España con mayor o menor profundidad, dependiendo, insistimos, de sus conocimientos de la LE.” (Fernández, 2013, p.93)

Acresce realçar que o programa de Espanhol não consiste num conjunto de conteúdos fechados, permite flexibilidade e abertura ao professor para regular a sua

prática pedagógica atendendo aos interesses e necessidades do aluno. (Ministério da Educação, 2001, p.6)

1.8 Síntese: as Línguas de Espanha no Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira

Chegados a este ponto, e após termos apresentado a revisão da literatura sobre o tema no nosso enquadramento teórico, enfatizamos a importância lugar das LESP no seio do processo de aprendizagem/ensino do Espanhol como LE, numa perspectiva didática inovadora.

Como pudemos constatar, é imperativo transpor o tema das LESP ao contexto real de sala de aula, para que os alunos possam contemplar a realidade e a diversidade linguística e cultural espanhola. Assim, devemos apostar na diversidade como um caminho a percorrer ao longo das nossas práticas docentes e partindo deste espírito, passaremos a apresentar as opções metodológicas e a descrever o nosso projeto de investigação, na parte empírica do nosso estudo.

Capítulo II

Enquadramento metodológico e apresentação do projeto de intervenção

2.1 Introdução

Esta parte do relatório é dedicada à abordagem das opções metodológicas no que diz respeito ao tratamento das LESP no âmbito da prática de ensino supervisionada do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário. Desta forma, e num primeiro ponto, iremos apresentar as questões investigativas que nortearam o nosso processo investigativo. Posteriormente, debruçar-nos-emos sobre os instrumentos de recolha de dados, os sujeitos envolvidos, as atividades e as estratégias levadas a cabo para a exploração das LESP por parte dos alunos. Pretendemos ainda dar a conhecer os contextos educativos onde decorreu o nosso labor investigativo, isto é, o macro-contexto (a instituição de ensino) e por outro lado o micro contexto (a turma e os participantes).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, temos consciência que realizar um estudo no âmbito da educação é uma tarefa complexa para que se possa chegar a conclusões concretas, sobretudo quando se trata de projetos de investigação- ação, nos quais se intercetam problemáticas concretas. Assim sendo, nesta parte do relatório desejamos reafirmar o contributo inegável que as LESP têm dentro do ensino de línguas estrangeiras.

2.2 Questões e objetivos investigativos

O principal objetivo no qual assenta este trabalho procura compreender de que forma o estudo das LESP pode contribuir para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos alunos. Mais se acrescenta que este projeto pretende ainda averiguar se o estudo das LESP está a ser tratado com a devida importância no ensino do ELE.

Partindo destas premissas iniciais, conseguimos gizar as questões investigativas que irão nortear o nosso estudo:

- ✓ Que conhecimentos têm os alunos sobre as línguas de Espanha enquanto línguas minoritárias?
- ✓ Que estratégias didáticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural podem ser implementadas para promover as LESP no ensino do ELE?
- ✓ De que forma podem as LESP e as outras línguas estrangeiras enriquecer o processo de ensino/aprendizagem dos alunos no ELE?

Uma vez que estas são as nossas principais questões investigativas, esperamos identificar e descrever as concepções que os alunos possuem acerca das LESP e aprofundar os seus conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural em Espanha, promovendo sessões de cariz plurilingue e intercultural, a partir das LESP como um veículo facilitador no processo de ensino/aprendizagem, no nosso caso, do Espanhol.

2.3 Participantes

No campo das ciências sociais e humanas, autores como Coutinho (2011) indicam que os participantes do estudo são selecionados por conveniência ou intencionalmente. No nosso caso, a seleção foi feita intencionalmente, uma vez que nos foi atribuída uma turma de Espanhol do 11º ano, uma vez que foi uma das turmas onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

Cabe salientar que a escolha da amostra é muito importante na medida em que o investigador procura obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto investigativo e criar uma teoria (Aires, 2011).

Na verdade, segundo Minayo (1999) o número da amostra não deverá ser muito grande pois acarretará limitações, em contrapartida, deverá ser suficientemente pequeno pois é essencial que o investigador seja capaz de conhecer bem o objeto de estudo. Assim, a nossa amostra contou com a participação de dezoito alunos da turma da instituição de ensino que passaremos a caracterizar posteriormente.

2.4 Caracterização dos contextos do projeto investigativo

2.4.1 O Macrocontexto

A instituição de ensino onde implementámos o nosso estudo localiza-se na zona centro do país. O Agrupamento foi criado em julho de 2012 em função do Decreto-lei 137/2012¹⁰ e na sequência desta reorganização, passou a ser a sede do Agrupamento. Assim, as restantes escolas que integram o Agrupamento são quatro Jardins de Infância, três Escolas Básicas do 1º Ciclo e a escola sede. As instituições encontram-se distribuídas pelo distrito de Aveiro, especificamente numa zona semiurbana e industrializada, pois, para além das zonas urbanas envolventes, existem áreas rurais na periferia.

¹⁰ http://www.spn.pt/Download/SPN/SM_Doc/Mid_115/Doc_3169/Anexos/decleigestao2012.pdf consultado a 6 de abril de 2017

Iremos, certamente, debruçar-nos sobre o edifício sede, pois foi onde aplicámos e desenvolvemos o nosso projeto investigativo. Como ponto prévio, importa referir que o edifício foi construído em 1985 e como tal, apresenta alguns sinais de degradação e necessidade urgente de obras de manutenção. O edifício é constituído por sete blocos que, para além de salas de aula, (laboratórios, salas de informática, salas de artes visuais, sala de teatro), existe um anfiteatro, instalações para o funcionamento dos serviços administrativos, como a direção, a sala de professores, a sala de funcionários, a reprografia, os gabinetes de trabalho, a biblioteca, o polivalente para alunos, dois bufetes, um pavilhão gimnodesportivo remodelado, vários campos de jogos e espaços ajardinados.

De forma a proceder à caracterização dos recursos humanos, sabemos que o agrupamento alberga cerca de 1681 alunos (em 2012/2013 frequentavam 1825) e 168 docentes. Cabe mencionar que a diminuição também se manifestou ao nível dos professores pois também o corpo docente reduziu significativamente segundo os dados que consultámos uma vez que em 2012/2013 havia 222 professores. Relativamente aos funcionários, existem 70 auxiliares educativos tendo sido observada uma redução deste número se consultamos os dados referentes ao ano letivo de 2012/2013 no qual havia 86 funcionários.

Os alunos que frequentam a escola provêm de meios socioculturais bastante heterogéneos, sendo a diversidade visível a nível linguístico, cultural e étnico. De salientar que 96% dos alunos que frequentam o Agrupamento são portugueses, embora a proveniência de alunos estrangeiros seja fortemente de países de expressão portuguesa (Angola e Brasil). Para os alunos estrangeiros que frequentam a escola, existe a oferta de Português Língua Não Materna.

Para dar resposta aos vários perfis de alunos que procuram a instituição de ensino, a escola integra turmas de ensino regular, tanto no ensino básico como no secundário, cursos de formação e educação para jovens (CEF) e ainda cursos de formação e educação para adultos (EFA).

No que concerne aos encarregados de educação e à sua visão da escola, remetendo para um questionário que foi aplicado no início do ano letivo, estes sinalizaram que os pontos fortes da instituição relacionam-se com os seguintes aspetos: a) localização; b) qualidade de ensino; c) estabilidade do corpo docente; d) presença de irmãos que frequentam a escola; e) grau de exigência; f) segurança; g) boas referências da escola e dos professores; e, ainda, h) bom ambiente.

Como se pode observar no Projeto Educativo do Agrupamento, esta instituição possui um conjunto de objetivos norteadores balizados pela Constituição da República Portuguesa e pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Desta feita, a escola

pretende assegurar o acesso à educação, uma ação formativa voltada para o desenvolvimento global da personalidade do aluno, o progresso social e a democratização da sociedade. Acrescenta-se que a escola rege-se pelo combate à indisciplina, pela igualdade, participação ativa, transparência, responsabilidade, equidade social, promoção do sucesso e desenvolvimento da qualidade de ensino e na educação para a cidadania.¹¹

Para além das metas e princípios que se enumeraram anteriormente, o contexto educativo pretende atuar no sentido de combater o insucesso escolar e a indisciplina reincidente que ocorre maioritariamente na sala de aula e nas respetivas ordens de saída. Gostaríamos ainda de acrescentar que a escola mobiliza projetos de desenvolvimento escolar e de enriquecimento do currículo, transversais a todas as disciplinas.

No que concerne à oferta formativa¹², a instituição valoriza o ensino regular através de uma perspetiva e dimensão holística. Assim e relativamente ao 3º Ciclo do Ensino Básico, existe a possibilidade de os alunos optarem por uma 2ª Língua Estrangeira: Espanhol, Francês ou Alemão. Cabe indicar que estes alunos podem ainda optar por disciplinas e oficinas tais como Música, Teatro, Oficina de Artes e Educação Tecnológica. Em relação ao Ensino Secundário, os alunos podem escolher uma diversidade de cursos entre Cursos Científico-Humanísticos na área das Ciências e Tecnologias, das Ciências Socioeconómicas e das Línguas e Humanidades. Para além da oferta do Ensino Regular, conta também com cursos profissionais ao nível do Secundário - Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico de Multimédia, Técnico de Comércio e Técnico de Apoio à Gestão Desportiva. Segundo o Projeto Educativo, existem ainda cursos de Educação e Formação de Adultos que decorrem em período pós-laboral.

De acordo com o Projeto Educativo, e como já referimos anteriormente, a nossa escola aposta fortemente no combate ao insucesso escolar, mobilizando neste sentido planos e estratégias de apoio ao aluno, e neste sentido sublinhamos a existência dos serviços de Psicologia e Orientação (SPO), os Programas de Orientação Escolar e Profissional e ainda as estratégias para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Gostaríamos ainda de acrescentar que para a concretização da presente análise do contexto socioeducativo, revisitámos os documentos orientadores e reguladores do

¹¹ In Projeto Educativo 2006-09, pp. 42-43

¹² http://www.aeesgueira.edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=630&Itemid=78
consultado a 7 de abril de 2017

projeto educativo que se encontram disponíveis em suporte digital na página da escola.¹³

2.4.2 O microcontexto: a nossa turma

A turma que selecionámos para implementar e desenvolver o nosso estudo de intervenção foi uma turma da área de Ciências Socioeconómicas (Ensino Secundário), o 11ºD. A escolha deste microcontexto específico prendeu-se principalmente com o que sustentámos no enquadramento teórico do nosso estudo, isto é, uma vez que as LESP são objeto de estudo no secundário de acordo com o Programa de Espanhol do Ensino Secundário do Ministério de Educação Português, cremos pertinente desenvolver o tema numa turma do Ensino Secundário, num nível de Espanhol-Continuação.

A turma é composta por 33 alunos, contudo como a disciplina de Espanhol é opcional a par com outras, apenas 18 alunos são de Espanhol. Dos 18 alunos que constituem a nossa turma, 13 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Foi possível verificar que a média das idades ronda os 16 anos, não havendo desta forma uma grande disparidade em termos de idades. Na nossa turma existe apenas um aluno estrangeiro, oriundo da Ucrânia, que frequenta as aulas de Português Língua Não Materna (PLNM). Este também integrou o nosso estudo, pois frequenta a turma de Espanhol.

De acordo com as informações recolhidas no Plano de Ação, no Dossier da Turma e nas Atas de Turma detetámos que já se levaram a cabo medidas de recuperação. Alguns alunos frequentam o Explica-Mais, uma estratégia de apoio delineado pela escola para colmatar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Não obstante, constatámos que não existem casos de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), uma vez que não encontraram dificuldades de aprendizagem notórias até ao momento. No caso do Espanhol, registaram-se 2 negativas nas avaliações do 2º período. Salientamos que a falta de estudo foi um dos fatores mais apontados pelos professores da turma para justificar o aproveitamento da turma.

Podemos afirmar que demonstraram ser alunos empenhados e motivados para a aprendizagem escolar e uma parte significativa têm em vista prosseguir os estudos até ao Ensino Superior. Para além disso, observámos ainda relações de companheirismo,

¹³ http://esjmlima.prof2000.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=37&Itemid=61&lang=pt
consultado a 17 de abril de 2017

compreensão, interajuda e colaboração entre os vários elementos da turma. Ilustrando, nas atividades de grupo pudemos constatar o bom clima, criatividade e boas relações interpessoais. No entanto, sublinhamos alguns pontos fracos que caracterizam a turma. Como indica o Plano de Ação, o 11ºD não é uma turma problemática e no geral, não se registam casos de indisciplina. Destacamos dentro dos pontos fracos apenas a existência de algum ruído na sala de aula, as faltas de trabalho de casa e os atrasos após o toque de entrada. Salienta-se que no campo da participação direta verifica-se muita disparidade, pois existem alunos extremamente participativos e outros que carecem de estratégias que os levem a participar.

No que concerne ao âmbito familiar e aos encarregados de educação, podemos considerar que a figura da mãe ocupa o cargo de encarregado de educação da maior parte dos alunos. Apenas 5 alunos têm como encarregado de educação o pai. Constatámos que as idades dos pais compreendem os 40 e 50 anos, tendo habilitações literárias, a grande parte, entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior, desempenhando funções por conta própria e por conta de outrem. Cabe referir que, ao fazer uma leitura detalhada aos documentos orientadores da turma, a comparência dos encarregados de educação na escola foi quase nula desde o início do presente ano letivo até ao final do 2º período.

Resumindo a caracterização da turma, e a nosso ver, podemos afirmar que mostraram ser alunos empenhados e cooperantes com as atividades que desenvolvemos no decorrer do estudo investigativo, as quais resolviam com bastante autonomia. É indubitável que se revelaram alunos educados e sociáveis, que se conseguiram criar laços de empatia entre o professor em estágio e a turma em análise.

2.5 Metodologia do estudo

2.5.1 Opções metodológicas

Para a realização do nosso projeto investigativo, e tendo em conta que este de insere no campo educacional e visa avaliar o peso das LESP no ensino do ELE e conseqüentemente, as atitudes linguísticas dos participantes, decidimos optar por um estudo de índole qualitativo uma vez que este tipo de investigação está fortemente ligado aos estudos educacionais.

Como um dos objetivos do nosso estudo aproxima-se, de certa forma, à descrição das atitudes linguísticas dos alunos face às LESP, Álvarez, Martínez & Urdaneta (2001) referem que, como investigadores, no momento de estudarmos as atitudes linguísticas, devemos enveredar por um enfoque psicossocial e que constituí

uma tarefa interessante porque nos ajuda a prever e descrever os comportamentos dos indivíduos em análise. Recordamos que segundo Fernández (1998), podemos conceber as “atitudes linguísticas” como,

“(...) distinguida por centrarse e referirse especificamente tanta a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua se incluye cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes.
(Fernández, 1998, p.179)

Não obstante, sabemos que o campo das ciências humanas e sociais oferece dois tipos de abordagem metodológica que devem ser ponderados pelo investigador, o método quantitativo e, por outro lado, o método qualitativo. De acordo com Pardal e Lopes (2011) os dois apresentam as suas vantagens e interesse, afirmando neste sentido que,

“A seleção de um método – ou de métodos – para uma investigação é, sem dúvida, uma tarefa que requer cuidado, com base no conhecimento, no qual decorrerá, entretanto, a maior ou menor validade dos resultados conseguidos, bem como o nível de fiabilidade dos mesmos.” (2011, p.20)

Parece-nos, neste sentido, evidente e indicado optar por um estudo qualitativo uma vez que *“A pesquisa qualitativa é definida como aquela privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento de análise.”* (Martins, 2004, p.289). Salientamos que segundo o autor e na nossa opinião, este parece-nos o estudo que melhor nos conduzirá a compreender e explicar os objetos de investigação.

Neste contexto, apoiámo-nos em Bogdan e Biklen (1994) para introduzir o uso do estudo qualitativo no nosso trabalho, na medida em que este pretende descrever em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois nestes estudos, existe sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Reconhecemos que o figurino do investigador neste tipo de estudo é crucial, e como alega Santos (2002), o investigador deve estabelecer uma relação peculiar com o objeto investigativo, uma vez que participa diretamente no estudo, aportando os seus valores, crenças e ideais, pelo que deve tentar integrar-se no contexto do estudo,

fazendo parte “natural do cenário”. Assim, Tenreiro-Vieira (1999) complementa a nossa ideia, acrescentando que o seu objetivo principal é desenvolver conhecimento ideográfico, aceitar a realidade educativa como dinâmica, múltipla e holística, construída e divergente, realçando a compreensão e interpretação da realidade, desde os significados das pessoas implicadas nos contextos educativos, estudando as suas crenças, intenções, motivações e outras características do processo educativo não observáveis diretamente nem suscetíveis de experimentação.

Desta forma, e tendo em conta tudo o que foi anteriormente referido, consideramos pertinente enveredar pelo método qualitativo, uma vez que nos permite aproximar à realidade educativa dinâmica e complexa, descrever significados sociais e humanos, e em última instância, atingir os objetivos gizados e responder às questões investigativas.

Inserimos ainda este estudo no campo da investigação-ação, ainda que não cumpríssemos todos os seus traços norteadores. Deste modo, Máximo-Esteves (2008, p.20) aborda o conceito, afirmando que *“investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal.”* Ora, é indubitável que como investigadores e professores, envolvidos nas nossas práticas, procuramos aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, dando resposta às questões que levantámos para a concretização deste trabalho. Ilustrando, no nosso caso, anelamos transformar os comportamentos dos alunos em relação à invisibilidade das LESP no ensino do Espanhol.

Destacamos, neste sentido, os objetivos da investigação-ação, segundo Latorre (2003), que procurámos incluir na nossa prática investigativa: 1) articular de modo permanente a investigação, ação e a formação; 2) Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento; 3) Fazer do professor o protagonista da investigação.

Assim sendo, cremos fundamental eleger o tipo de investigação em análise para o nosso estudo, uma vez que um dos principais objetivos traçados por nós coaduna-se com aprimorar e reconstruir o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, através do contributo da nossa prática investigativa. Sublinhamos que o método da investigação-ação confere relevante importância aos instrumentos de recolha de dados, e neste sentido, passaremos a descrever os instrumentos veiculados no nosso estudo, no subcapítulo que se segue.

2.6 Instrumentos de recolha de dados

Existem vários métodos e técnicas que possibilitam a recolha de dados relativos a uma determinada realidade observada. Parafraseando Almeida e Pinto (1986), os dados recolhidos não têm como função a verificação de hipótese, sendo a inter-relação dos dados a fonte de construção das teorias, mesmo partindo de um quadro teórico de base. Toda a investigação é baseada numa orientação teórica, e consequentemente a recolha de dados deverá ser orientada pelo dito quadro, e muitas vezes pode revelar a necessidade de se ajustar o quadro teórico de referência, tornando-o assim um guia de observação do real mais eficaz e preciso. Ora, como constatamos, para os autores supracitados a recolha de dados assume-se como uma ferramenta indispensável ao investigador para numa primeira fase, analisar e interpretar a informação recolhida e, depois, extrair resultados e conclusões.

2.6.1 Inquérito por questionário

Os vários objetivos que delimitámos para o nosso estudo prendem-se com as atitudes e conhecimentos iniciais que os alunos possuem acerca das LESP. Segundo Tuckman (2000) as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: 1) entrevistas; 2) documentos vários; e 3) através da observação. Tendo como premissa analisar e compreender a realidade dos indivíduos, decidimos optar por um procedimento técnico, nomeadamente, o inquérito.

“The purpose of a survey is generally to obtain a snapshot of conditions, attitudes, and/or events at a single point in the time.” (Nunan, 1992, p.140).

O inquérito constitui pois, uma técnica de recolha de informação que segundo Vilelas (2009, p.133) *“trata-se portanto, de requerer, informação a um grupo socialmente significativo de pessoas acerca dos problemas em estudo, para logo, mediante uma análise do tipo quantitativo ou qualitativo, retirar as conclusões que correspondem aos dados recolhidos.”*

Neste trabalho, optou-se pelo questionário, dado que nos permite recolher dados significativos relativos a um número de indivíduos e espelha os objetivos traçados na nossa investigação. É importante salvaguardar que a elaboração do questionário deve obedecer a uma ordem previamente estabelecida.

Assim, seguimos os princípios recomendados por Sáez e Rodríguez-Navarro (1996) para a construção de questionários no campo das línguas estrangeiras, na medida em que não devemos revelar o nosso principal objetivo e atitude no enunciado

e evitar perguntas culturalmente tendenciosas, isto é, não devemos fomentar os juízos para com culturas diferentes. Tivemos também em conta a importância da prova-piloto, que para os autores citados é fundamental porque nos permite corrigir erros, antes de aplicá-lo em grande escala. Cabe acrescentar que realizámos a prova piloto, numa turma de 10º ano, a um pequeno número de estudantes. Destacamos ainda que demos primazia ao anonimato, pois, segundo Pardal e Lopes (2011) é a condição necessária para garantir a autenticidade das nossas respostas.

O inquérito por questionário que implementámos foi adaptado de Almeida (2015) consoante os nossos objetivos investigativos. Podemos acrescentar que centrámos as questões no âmbito da diversidade linguística e cultural, primeiramente no mundo e depois em Espanha. Desta forma, o nosso questionário abarca uma série de perguntas diversificadas, isto é, de escolha múltipla, de respostas abertas e fechadas.

2.7 Recolha de dados – Instrumentos e técnicas

Cremos pertinente, enquanto investigadores, apresentar os instrumentos de recolha de dados que veiculámos para tratar os dados e as informações apresentadas. Optámos por recolher os dados através da observação direta das sessões que delineámos ao longo do projeto investigativo, ainda que este método não possa ser analisado de forma sistemática; o inquérito por questionário; as nossas notas de campo; as fichas e outros materiais didáticos recolhidos ao longo das sessões.

2.7.1 O inquérito por questionário

Como referimos anteriormente, este instrumento, o inquérito por questionário, constituiu um dos principais meios de recolha de dados para o nosso projeto. Assim, para a sua construção, tivemos em conta leituras de autores como Hill e Hill (2005), Almeida e Pinto (1990) e outros questionários outrora implementados, nomeadamente inquéritos relacionados com a diversidade linguística e cultural voltada para as variedades do espanhol na América, destacando que nos inspirámos, em particular, nos trabalhos de Cruz (2015) e Almeida (2015). Assim, procedemos à adaptação do nosso inquérito uma vez que este visava objetivos relacionados com as LESP e acreditamos que este se adequa, plenamente, aos objetivos orientadores do nosso projeto. Tendo em conta o grupo de alunos a quem seria destinado, acrescentámos

outras questões que remetessem para as atitudes linguísticas e valorização de línguas minoritárias.

Na formulação dos nossos questionários tivemos em conta, por um lado os princípios defendidos posteriormente por Sáez e Rodríguez-Navarro (1996), e por outro, as relações que os participantes têm com as línguas estrangeiras.

Decidimos dividir o questionário em quatro grupos distintos (ver anexo 1), uma estratégia de organização conceptual, para facilitar o preenchimento do mesmo por parte dos alunos. É constituído por um conjunto de perguntas abertas e fechadas, visando direccionar o aluno para um tipo de resposta específico e assim eliminar qualquer tipo de ambiguidade. A inclusão de respostas abertas deve-se ao facto de pretendermos sondar as opiniões dos alunos as suas fundamentações.

Partindo para uma descrição sucinta do instrumento, este engloba uma totalidade de 25 perguntas, com as respetivas alíneas, que pretendem fazer jus às nossas questões investigativas.

Na primeira parte – *Perfil Sociolingüístico*- pretendemos fazer a biografia linguística dos participantes do nosso estudo, apurar a sua idade, sexo e nacionalidade, a sua língua materna, as línguas estrangeiras que aprendem na escola, os contactos linguísticos e as línguas contactadas fora do contexto educativo.

A segunda parte – *Las lenguas minoritarias* – remete para as concepções dos inquiridos para a quantidade de línguas faladas no mundo, ideia de línguas minoritárias, a distribuição de línguas minoritárias pelo mundo e num último ponto, para as atitudes de preservação e proteção das mesmas.

A terceira parte – *Las lenguas de España* – desafiava o aluno a indagar os seus conhecimentos prévios a respeito das línguas de Espanha. Procurámos ainda saber se os inquiridos tinham abordado as LESP na aula de Espanhol e com que frequência o faziam. Confrontámos ainda os alunos as comunidades linguísticas espanholas e num último ponto do grupo, com palavras escritas em catalão, basco e galego.

No que concerne à quarta e última parte – *Las lenguas de España en la clase de Español* – levantámos questões que nos indicassem o contributo das outras línguas estrangeiras na aula de Espanhol, desde o ponto de vista dos inquiridos, as línguas a que mais recorriam durante a aprendizagem do espanhol e as vantagens de aprender novas línguas. Para concluir, foi imperativo conhecer a predisposição linguística dos alunos para aprender uma língua de Espanha na aula e as consequentes justificações.

Este questionário foi aplicado em situação de sala de aula, numa aula de Espanhol de 90 minutos a cargo da professora titular da disciplina, no dia 4 de abril de 2017, na turma-alvo do nosso estudo. Importa referir que apenas 18 alunos, numa turma de 33 alunos, têm Espanhol. Referimos que um aluno estava a faltar,

perfazendo assim um total de 17 alunos que preencheram o questionário. Calculamos que o questionário tenha demorado, aproximadamente, 20 minutos a ser preenchido. Também explicámos que o inquérito não serviria para fins de avaliação e que por isso, era essencial responderem o mais verdadeiramente possível. Apresentaremos, no próximo capítulo, a análise e discussão dos dados obtidos neste questionário.

2.7.2 As sessões de sensibilização para as línguas

“Aprender uma língua estrangeira é fazer uma viagem ao estrangeiro. Viajamos para um destino que escolhemos, encontramos alguns obstáculos, avançamos, perdemos-nos, encontramos locais que não estavam no itinerário traçado, outros motivos de interesse (...).”

Ferrão-Tavares (2002, p.220)

As atividades que se apresentam neste subcapítulo surgiram em função dos resultados contemplados no inquérito por questionário. Neste sentido, uma vez que o nosso projeto abarca traços pertencentes à investigação-ação, não poderíamos deixar de incluir sessões didáticas de sensibilização à diversidade cultural e linguística, um intento de melhorar e aperfeiçoar o processo ensino/aprendizagem dos alunos. Assim, tentámos articular as sessões entre os conhecimentos da LE e uma perspetiva plurilingue e intercultural a partir das LESP e das suas culturas.

A este respeito, acreditamos que as sessões de sensibilização na aula promovem a reflexão crítica, os valores e atitudes e novas formas de ver o mundo. Ao criarmos sessões de sensibilização, estaremos, então, a propiciar o diálogo, o contraste de perspetivas e opiniões sobre diferentes culturas e línguas e simultaneamente, a contribuir para as relações interpessoais dos alunos.

“No se pretende que el alumnado aprenda muchas lenguas (no es un método de aprendizaje de las lenguas) sino que busca un cambio de las actitudes y representaciones mentales del alumnado para que este abierto a la diversidad de lenguas y culturas a las que tendrá acceso en un mundo tan interconectado como el nuestro.” (Noguerol & Vilà, 2001, p.1)

É, portanto, neste espírito que desenhámos três sessões para a sensibilização linguística e cultural, pensadas para dar resposta à introdução e exploração das LESP

no ensino do Espanhol. Além disso, as nossas atividades implicaram que o aluno repensasse o seu próprio processo de construção de conhecimentos, mediante atividades lúdicas e atrativas, com base no ensino por tarefas. Salientamos que procurámos dar a conhecer aos alunos a realidade linguística em Espanha, projetando as LESP, como línguas minoritárias que nos permitiram trabalhar a competência comunicativa intercultural e a competência plurilingue.

“Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, no quadro de uma educação para o desenvolvimento sustentável, é partir do pressuposto que respeitar e conhecer os Outros e o Ambiente numa lógica de correlação e interdependência, é eleger o tratamento da diversidade como um pilar para a construção de um futuro. Lembremos que ensinar qualquer disciplina é um acto linguístico, não apenas porque todas as disciplinas são, em sentido próprio, linguagens, mas também porque a linguagem é a própria matéria da educação.”
(Sá & Andrade, 2009, p.3)

Na construção das sessões, seguimos os estudos teóricos e empíricos de Fernández (2013 e 2014), uma luz norteadora para a consciencialização às LESP na aula de ELE, que propõe a inclusão das mesmas nos conteúdos socioculturais, sugerindo-nos propostas didáticas para explorar as línguas desde os níveis iniciais aos níveis avançados. Assim, como objetivos gizados para as três sessões, assinalamos:

- Valorizar a diversidade linguística e cultural de Espanha;
- Sensibilizar e consciencializar os alunos para a extinção de línguas minoritárias, como um fenómeno destruidor de vozes e representações culturais;
- Promover a aprendizagem de novas línguas no contexto escolar;
- Estabelecer novas relações com outras culturas: a aceitação do Outro e o desenvolvimento de uma empatia intercultural;
- Desenvolver a competência plurilingue através das atividades propostas: a aula como um espaço onde convivem várias línguas e culturas;
- Criar na sala de aula uma “oficina de línguas e culturas”, proporcionando aos alunos a possibilidade de aprender saudações em outras línguas espanholas, conhecer tradições e sentimentos identitários, desconstruir estereótipos e desenvolver a competência interlinguística entre o espanhol e as LESP;
- Refletir sobre o uso vantajoso de outras línguas estrangeira no ensino/aprendizagem do Espanhol.

Terminado o périplo pelos objetivos das sessões de sensibilização, procuramos ilustrar na tabela que se segue, uma esquematização e calendarização das três sessões que decorreram em 3 aulas de 90 minutos, incluindo uma breve explanação do que foi realizado. Note-se que optámos por deixar a descrição passo a passo das sessões para o próximo capítulo, com o propósito de evitar repetições excessivas.

<p>Fase nº1</p>	<p>“Una España de diversidad” (27 de abril de 2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sessão de sensibilização às línguas minoritárias do mundo e de Espanha; ➤ Temáticas: <i>“Lengua y dialecto”</i>; <i>“Cuando muere una lengua”</i>; <i>“Diglosia, cooficialidad y bilingüismo”</i>; <i>“Mapa de las lenguas y dialectos de España”</i>; <i>El Atlas de las lenguas de mundo en peligro: la cuestión española”</i>. ➤ Atividades: fichas de trabalho, leitura de textos, trabalho de pesquisa.
<p>Fase nº2</p>	<p>“País Vasco tiene un color especial” (4 de maio de 2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sessão de motivação e introdução ao estudo da língua e cultura basca; ➤ Temáticas: <i>“Los estereotipos entre andaluces y vascos”</i>; <i>“Una España de estereotipos”</i>; <i>“Los colores en vasco”</i>. ➤ Temáticas: exploração didática do filme <i>Ocho Apellidos Vascos</i>, exercícios de cariz plurilingue (basco, línguas estrangeiras, língua materna), jogo didático <i>Hitziki</i>, fichas de trabalho.
<p>Fase nº 3</p>	<p>“Hoy aprendemos en catalán” (11 de maio de 2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sessão de introdução e exploração da cultura e língua catalã; ➤ Temáticas: <i>“personalidades famosas que hablan catalán”</i>; <i>“Los apellidos de los catalanes”</i>; <i>“Las 10 cosas más importantes para un buen catalán”</i>; <i>El hecho diferencial – Qué significa ser catalán?”</i>; <i>“La leyenda de Sant Jordi”</i>; <i>“Taller de traducción.”</i> ➤ Atividades: fichas de trabalho, leitura de uma lenda, atividade final: exercício de tradução catalão-espanhol.

Tabela 2 – Breve descrição e calendarização do projeto de intervenção

2.7.3 Fichas de trabalho e notas de campo

Para levar a cabo uma análise e interpretar o desempenho dos alunos ao longo das sessões, decidimos recolher as fichas de trabalho e outros materiais didáticas, para desta forma podermos descrever as imagens que se tinham transformado ou reconstruído ao longo das sessões. De facto, segundo Máximo-Esteves (2008) os trabalhos produzidos pelos alunos são o espelho das aprendizagens por eles alcançadas aquando o processo de ensino. Do nosso ponto de vista, a análise de fichas de trabalho e textos produzidos foram cruciais para a construção do próximo capítulo enquanto investigadores, uma vez que delatam informações preciosas que só a partir da observação direta, não poderíamos interpretar.

Acrescentamos que as notas de campo, sob a forma escrita, durante a observação direta também foram uma mais-valia, uma vez que são entendidas como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994) e neste sentido, forneceram-nos pormenores sobre as práticas por nós desenvolvidas.

Capítulo III

Análise e discussão dos dados obtidos

3.1 Introdução

Após a recolha dos dados mediante os instrumentos mencionados no capítulo anterior, daremos lugar à análise e interpretação dos mesmos, baseados nas atitudes linguísticas para as línguas minoritárias e para as LESP. Passaremos, então, primeiramente à discussão e explanação dos dados relativos ao inquérito por questionário e numa última instância, dos dados interpretados nas sessões de sensibilização, através da observação direta, recolha de materiais didáticos e das notas de campo.

3.2 Resultados do inquérito por questionário

Atendendo ao questionário em questão, este visava aferir os conhecimentos dos alunos, primeiramente, sobre as línguas minoritárias do mundo e posteriormente, sobre as LESP e a sua importância e pertinência no Espanhol como língua estrangeira.

Assim, foi pedido aos alunos que procedessem ao preenchimento do questionário numa aula de Espanhol que decorreu no dia 4 de abril de 2017. Concluída esta etapa, o professor centrou-se numa leitura e análise dos dados recolhidos para cumprir os objetivos e procurar responder às questões investigativas que talhámos no início do capítulo anterior. Importa salvaguardar que, elaborámos um inquérito piloto que foi aplicado numa turma do 10º ano para comprovar se o instrumento apresentava a validade e fiabilidade que pretendíamos.

Em continuação, os dados recolhidos foram trabalhados na plataforma Google Forms e Microsoft Excel. Para facilitar a análise do instrumento, os dados foram agrupados nas três categorias que norteiam o questionário que apresentamos:

Categoria de análise	Objetivos	Questionário
Perfil sociolinguístico dos alunos	Caracterizar o aluno segundo o seu perfil individual, dados pessoais e biografia linguística.	<ul style="list-style-type: none">• Sexo;• Edad;• Nacionalidad;• País de origen;• Lengua materna;• ¿Qué lenguas extranjeras estás aprendiendo? (...)

As línguas minoritárias	Indagar conhecimentos prévios sobre as línguas minoritárias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántas lenguas crees que hay en el mundo? • ¿Qué entiendes por «lengua minoritaria»? • ¿En qué continentes del mundo hay más lenguas minoritarias?
As línguas de Espanha	Averiguar os conhecimentos prévios sobre as línguas de Espanha	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué lenguas se hablan en España a parte del Español? (...) • ¿Has abordado en la clase de Español las lenguas de España y sus culturas? • ¿En qué comunidades autónomas españolas se hablan lenguas diferentes (...)?
As línguas estrangeiras na aula de Espanhol	Descrever a predisposição sociolinguística e atitudes dos alunos para a exploração das línguas de Espanha em na aula de Espanhol.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideras que es importante abordar los aspectos socioculturales? • ¿Durante el aprendizaje del Español sueles recurrir a otras lenguas? (...) • Si utilizas otras lenguas en el aprendizaje del Español, indica a qué lenguas recurres. • Si pudieras elegir una lengua de España para aprender en la clase de Español, ¿cuál sería?

Tabela 3 – Categorias de análise de dados do questionário

3.3 Análise e discussão dos resultados do inquérito por questionário

3.3.1 Análise e discussão do grupo I – Perfil Sociolinguístico

As questões referentes a este grupo pretendiam obter informações acerca do perfil sociolinguístico dos 17 participantes do nosso estudo, ressalvando que um aluno estava a faltar aquando a aplicação do questionário. Neste sentido, verifica-se através dos gráficos 1 e 2 que o grupo possui idades compreendidas entre os 15 e os 19 e na sua maioria, por 13 elementos do sexo feminino e os restantes 4 do sexo masculino.

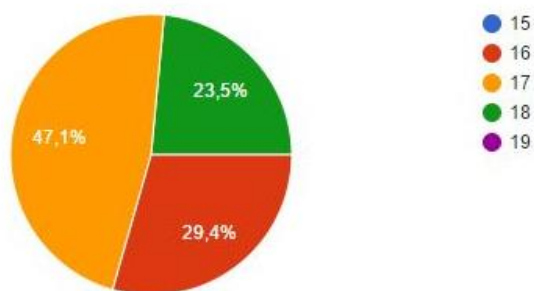


Gráfico 1 – Idades dos inquiridos

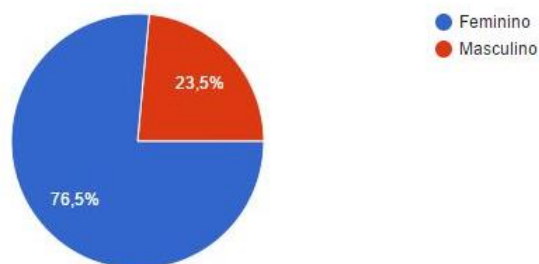


Gráfico 2 – Género dos inquiridos

A maior parte dos inquiridos é de nacionalidade portuguesa e tem o português como língua materna, à exceção de dois inquiridos, um ucraniano e um francês. Há ainda um participante brasileiro.

Quanto às línguas de aprendizagem na escola, verificou-se que todos os participantes (17) indicaram terem estudado inglês e espanhol. No que diz respeito ao francês, uma parte significativa (15) indicou ter estudado a língua. Um dos inquiridos indicou ainda o português, uma vez que esta não é a sua língua materna e frequenta as aulas de PLNM.

Era nosso propósito apurar os contactos dos alunos com línguas estrangeiras fora do meio escolar e como observamos no gráfico 3, obtemos uma resposta previsível, porque as línguas com que os alunos mais tiveram contacto foi: a) o espanhol, a LE que estão a aprender; b) o francês; c) o alemão; d) o inglês. Há, curiosamente, alguns contactos linguísticos interessantes do nosso ponto de vista, uma vez que se prendem com línguas minoritárias, e ilustramos com o caso do luxemburguês e do islandês.

Note-se que quatro inquiridos referiram ter tido contacto com o ucraniano e podemos justificar pelo facto de haver um aluno ucraniano na turma e, em consequência, haver troca de experiências linguísticas entre os elementos da turma. É

ainda interessante verificar que se produziram contactos linguísticos com línguas asiáticas além do mandarim, como o coreano, e presumimos que este advenha da influência do estilo musical *pop* coreano bem como das séries televisivas de animação que alcançam grande êxito entre os adolescentes portugueses.

Relativamente aos contactos com o português, podemos associá-los aos alunos cuja língua materna não é o português e consequentemente, o português para estes alunos é uma LE.

Deparámo-nos também com a ocorrência de “crioulo”, que neste sentido torna-se bastante ambíguo, uma vez que não sabemos com clareza se o inquirido se refere a um crioulo do português. No entanto, poderemos supor que se refere ao crioulo de Cabo Verde ou ao da Guiné-Bissau, pois segundo o Relatório Estatístico sobre Migração e Proteção Internacional (SEF, 2009)¹⁴ os alunos estrangeiros com maior representatividade nas escolas portuguesas são oriundos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau.

De realçar ainda que a comunidade cabo-verdiana é muito numerosa na zona de Aveiro e o contacto linguístico com o crioulo pode ser ter resultado desta presença étnica.

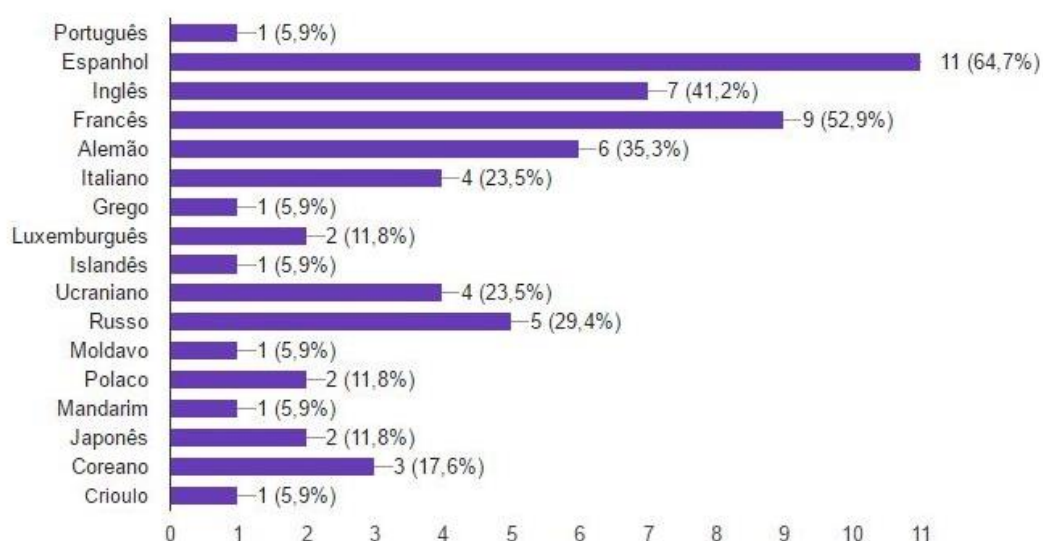


Gráfico 3 – Contactos linguísticos dos inquiridos

3.3.2 Análise e discussão dos dados do grupo II – Las lenguas minoritárias

O grupo II do questionário (*las lenguas minoritarias*) contou com um conjunto de perguntas de escolha múltipla e resposta aberta sobre as línguas minoritárias numa

¹⁴ <http://rem.sef.pt/PagesPT/RelatoriosEstatisticos.aspx> consultado a 7 de junho de 2017

escala mundial. Primeiramente, decidimos verificar quais os conhecimentos dos alunos a respeito do número de línguas existente no mundo. Assim, de acordo com o gráfico 4, constatou-se que a maioria indicou que existem entre 3000 a 5000 línguas no mundo e 35,3% crê que existem mais de 6000 línguas. Salientamos que apenas uma pequena parte apontou que existem 500-800 línguas. Depreendemos que a maior parte dos alunos desconhece a quantidade de línguas faladas a nível mundial, não obstante aponta um número não muito longínquo da realidade. De facto, podemos interpretar esta seleção, relacionando-a com ausência de disciplinas no âmbito escolar que intercetem a educação plurilingue.

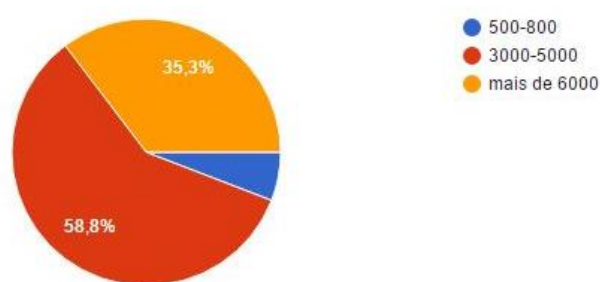


Gráfico 4 – Número de línguas no mundo para os inquiridos

Quanto à questão que solicitava o conceito de “língua minoritária” segundo a opinião dos inquiridos, observámos que quase metade dos participantes descreveu que “*são línguas pouco faladas*”. Assim, 3 inquiridos sugeriram que são línguas faladas por um número reduzido de pessoas e apenas 1 assinalou que são línguas faladas por comunidades que pretendem preservar a sua cultura. Verificou-se que os restantes inquiridos não souberam descrever a conceção que possuíam acerca de língua minoritária. Neste sentido, estamos em crer que um número considerável de participantes associou as línguas minoritárias a grupos igualmente minoritários, ainda que descrevessem brevemente o conceito, pois nenhum dos inquiridos o relacionou com as línguas dos imigrantes ou com dialetos. Interpretando, deduzimos que os alunos assumem as línguas minoritárias como línguas de cariz secundário aquando comparadas com línguas oficiais.

No seguimento da questão anterior, era nossa intenção averiguar se os participantes conheciam alguma língua minoritária, e neste sentido, num total de 15 respostas obtidas, a grande maioria (12) respondeu não conhecer um caso de uma língua minoritária. Houve, ainda um participante, que apontou o latim, outro o “portunhol”, outro o mirandês e por fim, um aluno respondeu o basco. Tendo em conta os resultados apresentados nesta questão, supomos que existe algum

desconhecimento geral, complementado, uma vez mais com a falta de disciplinas no âmbito educativo que integrem e preservem a diversidade linguística e cultural.

Assim, reformulando o anteriormente dito e à luz dos resultados obtidos nesta questão, acreditamos plenamente que seria uma mais-valia se o currículo escolar integrasse dentro das disciplinas, algumas diretrizes para a educação para as línguas numa perspetiva de educar não só para a diversidade cultural e linguística, como também educar para a cidadania. Partindo da nossa perspetiva aqui apresentada em função dos resultados obtidos, consideramos que, especialmente, as aulas de línguas estrangeiras e as aulas de Português (LM) e PLNM seriam os espaços ideais para consciencializar os alunos sobre a importância de refletir sobre as várias línguas do mundo enquanto expressões de crenças, tradições e atitudes diferentes. cremos que este foco seria bastante pertinente pois poderíamos explorar perspetivas, identidades, formas de ser e estar e em concreto, explorar as várias línguas de modo a que os alunos entendam que existem muitas mais línguas no mundo, além das consideradas maioritárias.

Também questionámos os alunos sobre os continentes com maior incidência de línguas minoritárias, e como indica o gráfico 5, constatámos que as opiniões se dividem entre a África e a Ásia. De acordo com a generalidade das justificações tecidas pelos inquiridos, estes apontaram os continentes africano e asiático devido à densidade territorial e populacional, que aglomeram diversos povos e, consequentemente, diversas culturas e línguas. Não obstante, apenas 1 inquirido elegeu a Europa, relacionando com os vários países que existem e a multiculturalidade intrínseca. Notámos que 1 participante apontou a América devido às variedades do espanhol pela América latina. Observamos, nestes casos, que os alunos conseguem estabelecer um paralelismo entre as zonas do mundo onde existe mais diversidade cultural com a diversidade linguística e grupos minoritários. É de salientar que dois alunos não responderam, talvez por nunca terem sido sensibilizados para a diversidade.

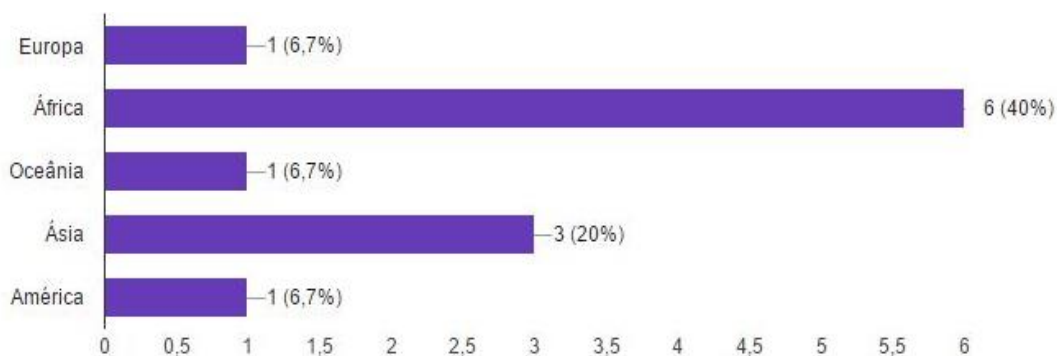


Gráfico 5 – Continentes com maior incidência de línguas minoritárias para os inquiridos

Sobre a questão que se prendia com as atitudes face à preservação das línguas minoritárias (gráfico 6), concluímos que a esmagadora parte dos inquiridos desenvolveu atitudes positivas, revelando interesse e preocupação em preservar as línguas. Assim, a grande maioria das justificações assenta, por um lado, na necessidade de preservar as culturas nas quais se inserem as línguas minoritárias e por outro, na atribuição de um estatuto igualitário a todas as línguas do mundo. É curioso, e cabe mencionar, que um aluno respondeu negativamente, justificando que devido à globalização, a comunicação entre os povos deveria cingir-se a um número reduzido de línguas para facilitar as relações entre os povos. Nesta questão, houve ainda um aluno que não respondeu.

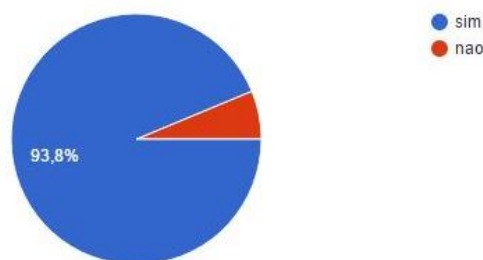


Gráfico 6 – Atitudes dos inquiridos face às línguas minoritárias

No seguimento da questão anterior e para concluir o grupo II do inquérito, quando foram pedidas medidas para fomentar e preservar as línguas, 6 dos inquiridos não avançaram com qualquer medida possível. Os restantes indivíduos sugeriram uma série de medidas de proteção que se coadunam com a formação e ensino obrigatório das línguas minoritárias. A nosso ver, os participantes teceram medidas que evidenciam de antemão, preocupação pela preservação de línguas que passaremos a apresentar:

“Tentava dar formação aos professores para que aprendam e mais tarde ensinem essas línguas.” (A5)

“Tornava-as obrigatórias no ensino” (A8)

“Promovê-las mais no país e no mundo, dando-as a conhecer às pessoas.” (A11)

“Ensina-las nas escolas e pediria em alguns curriculums vitae como forma de promover o seu estudo.” (A15)

Cabe, portanto, salientar a primazia que os alunos deram à importância que a educação poderá desempenhar para combater o desaparecimento de línguas

minoritárias. Podemos constatar que a maioria entende que a escola será o lugar fundamental para assegurar a educação para as línguas e que os alunos que responderam a esta questão têm consciência da realidade linguística.

3.3.3 Análise e discussão dos dados do grupo III – Las lenguas de España

No que concerne ao grupo III do inquérito, destinado às LESP, foi solicitado que identificassem as línguas que se falam em Espanha, à exceção das línguas dos imigrantes e do espanhol com o objetivo de não criar ambiguidade.

Deparámo-nos com o facto de grande parte dos alunos ter conseguido identificar em média, duas a três línguas de Espanha. Assim, a maior parte dos inquiridos apontou o basco (16), doze identificaram o galego, uma parte (9) referenciou o catalão e curiosamente, um número considerável de alunos (12) mencionou o castelhano como uma língua de Espanha. Debruçando a nossa atenção sobre esta última aceção dos inquiridos, depreendemos que, e ao revisitarmos o estudo de Almeida (2015), os alunos tendem a relacionar o nome “castelhano” ao reino de Castela, por outras palavras, desconhecem a existência de variedades do Espanhol, revelando desta feita visões estereotipadas em torno de “espanhol” e “castelhano”.

Remetendo ainda para esta interferência entre os dois termos, podemos admitir ainda que os inquiridos contemplam o “*castelhano*” como uma língua peninsular própria e o “espanhol” como a língua estrangeira que estão a aprender, considerando neste sentido que o espanhol e o castelhano não são a mesma língua como indica o estudo de Cruz (2015). Entendemos e devemos apontar que este desconhecimento por parte dos alunos deve-se, em certa parte, à falta de informação contida nos manuais e materiais didáticos.

Quando questionados sobre a abordagem das línguas e culturas de Espanha no seio das aulas de Espanhol, a totalidade dos alunos (17) respondeu que estas tinham sido abordadas. Estamos em crer que estas respostas revelam, claramente, que as LESP foram abordadas na aula de Espanhol, contudo, observamos um desfasamento entre as respostas, pois na questão anterior, os alunos mencionaram em média duas línguas cooficiais, o que nos leva a crer que os inquiridos não têm consciência da realidade linguística espanhola, ainda que tenham abordado as línguas na aula, como argumentaram.

Em continuação, foi formulada uma questão que pretendia averiguar a frequência com que as LESP teriam sido abordadas em aula. A maioria dos alunos (11) considerou que as estudaram “muitas vezes” e uma quantidade significativa de seis alunos alegou “algumas vezes”. Verifica-se, pois, uma grande oscilação no tipo de

respostas dadas. Ainda neste sentido, pedimos aos alunos que indicassem em que anos de escolaridade tinham abordado as LESP. Observamos no gráfico 7 que o maior número de correspondências indicou que esta abordagem se deu no 10º ano. No entanto, treze alunos também indicaram que abordaram a temática no 11º ano. Salvaguardamos que alguns inquiridos identificaram o 10º e 11º ano. É de realçar que apenas um aluno indicou que esta abordagem foi feita no 7º ano.

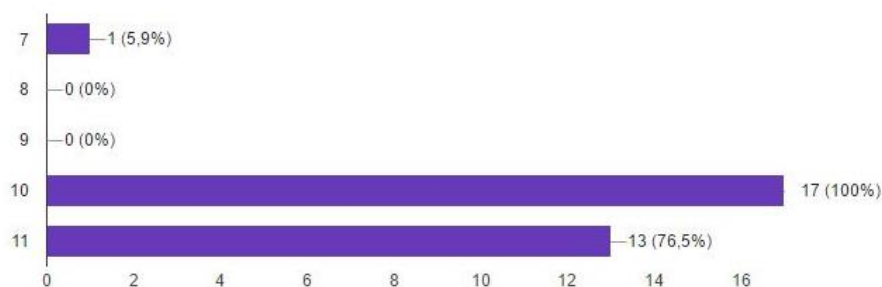


Gráfico 7 - Anos de escolaridade em que abordaram as línguas e culturas de Espanha

Quanto às comunidades autónomas onde se falam línguas de Espanha, é deveras interessante interpretar as respostas dos inquiridos pois a comunidade mais sonante foi o País Basco (9). Aparece também a Catalunha (2), a Galiza (4) e Canárias (1). Interpretando, é possível constatar que a língua basca ocupa um lugar primordial nas conceções dos alunos, uma vez que foi a língua de Espanha mais nomeada, como observámos anteriormente, e agora, o País Basco é o espaço linguístico mais conhecido pelos alunos. Considerando as representações dos alunos, justificamos que o País Basco foi a opção mais registada, provavelmente devido ao facto de o basco pertencer a uma família de línguas de origem desconhecida, despertando assim curiosidade nos alunos por causa da diferença linguística bem patente em relação ao espanhol. Outra justificação que podemos ter em conta, prende-se com o facto de o País Basco ter recentemente aparecido em grande escala nos *media* devido ao desarmamento da ETA. Devemos recordar, também, que os alunos assistiram a um filme¹⁵ que espelha a realidade linguística basca com a docente, o que prova que os alunos se aproximaram à cultura e língua basca e desta feita, terem apontado o País Basco nesta questão.

Não obstante, houve também respostas de participantes nas quais denotámos um desconhecimento intrínseco da geografia linguística em Espanha, pois foram

¹⁵ O filme que os alunos assistiram na aula de Espanhol foi *Ocho Apellidos Vascos* (2014) do realizador Emilio Martínez-Lázaro que retrata um romance improvável entre um andaluz e uma basca e todas as peripécias relacionadas com os estereótipos que as diferenças culturais dos protagonistas acarretam.

registadas ocorrências como “Caraíbas” e “Cuba”. Mais se acrescenta que houve um inquirido que nomeou “Sevilha”, e depreendemos que, possivelmente se estaria a referir ao dialeto meridional da Andaluzia.

Quando inquiridos sobre as palavras escritas nas diversas línguas de Espanha (ver anexo 1), acrescentamos que introduzimos palavras em galego, catalão, basco, apenas dois alunos avançaram que a palavra *neska* (do basco, menina) estava em basco. Por outro lado, dois inquiridos adiantaram que *carrer* (do catalão, rua) não estava escrita em espanhol, contudo tão pouco sugeriram em que língua se encontrava. Relativamente a *plaça* (também do catalão, praça) apenas um inquirido afirmou incorretamente que o vocábulo se encontrava em espanhol. Os restantes não respondem.

Assim, a esmagadora parte dos alunos não foi capaz de relacionar as palavras com as respetivas línguas. É provável que os dois alunos que responderam acertadamente à palavra em basco, se tenham baseado na inclusão da consoante *k* (*neska*), consoante que não ocorre, com frequência, no espanhol. Supomos, analisando estes dados, que a dedução foi o motivo que norteou os alunos a identificarem a palavra em basco, a par com a diferença visível entre as línguas românicas e o basco.

3.3.4 Análise e discussão dos dados do grupo IV – Las lenguas extranjeras en la clase de Español

A respeito do último grupo do inquérito, procurou-se saber a opinião dos alunos relativamente à abordagem de aspetos socioculturais na aula de Espanhol. Para tal, os alunos deviam responder afirmativamente ou negativamente e, posteriormente justificar a sua resposta. Note-se que todos os alunos responderam afirmativamente a esta questão, deixando claro que a aula de Espanhol deve ser um lugar onde devem confluir saberes socioculturais. De facto, esta resposta geral foi bastante animadora na medida em que nos deu a certeza que poderíamos entrar pelo campo da diversidade linguística e cultural espanhola, dado que a totalidade dos alunos considerou este aspeto importante na aula.

Em continuação, solicitámos os alunos a mencionar a frequência com que recorriam a outras línguas durante o processo de aprendizagem dos alunos (gráfico 8). Como pudemos constatar, a disparidade de opiniões é notável, dado que a maioria dos participantes (7) apontou que mobiliza outras línguas muitas vezes, uma parte significativa (5) aponta que apenas o faz algumas vezes, três indicaram raramente e curiosamente, dois alunos referiram que nunca veicularam outras línguas estrangeiras

no processo de aprendizagem do Espanhol. É provável que estes dois alunos, apenas recorram à sua língua materna.

Focando a nossa atenção nas respostas dos inquiridos, verificamos que a grande parte dos alunos inclui os vários sistemas linguísticos que detêm na aprendizagem do Espanhol, um dos princípios basilares deste trabalho, que cremos emergente explorar nas aulas de ELE. Recordamos que para Jessner (2008) o ensino de línguas estrangeiras deve incluir uma didática multilingue, isto é, os alunos devem relacionar os novos conhecimentos com os que aprenderam previamente, e consequentemente, agilizam e aceleram o seu próprio processo de aprendizagem.

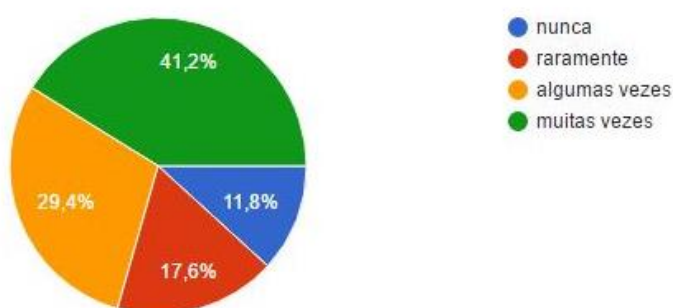


Gráfico 8 – Uso de outras línguas na aprendizagem do Espanhol

Posteriormente, e no seguimento da questão anterior, quando inquiridos sobre as línguas que utilizavam na aprendizagem do Espanhol, a maioria dos alunos identificaram o português como a língua à qual recorria (12). Não obstante, quatro alunos nomeiam o inglês e três dois referem o francês. Importa, ainda, sublinhar que curiosamente dois alunos alegaram mobilizar ao mesmo tempo as duas línguas estrangeiras que são objeto de estudo na escola (francês e inglês), somando ainda o português. Neste sentido, um inquirido revela recorrer ao ucraniano, uma vez que é a sua língua materna. Salientamos que dois alunos não responderam.

Posto isto, constatámos que a língua que os participantes veiculam com mais frequência é o português, isto porque, em primeiro lugar, trata-se da sua língua materna e parafraseando Almeida Filho (2001) a extrema semelhança entre o português e o espanhol, numa primeira fase, leva os alunos a compreenderem o espanhol quase como uma variedade dialetal, devido às semelhanças em todos os níveis, especialmente no léxico. No caso do aluno cuja língua materna é o ucraniano, segundo Domínguez (2001) no uso de uma LE, neste caso o espanhol, o recurso natural do aprendente será sempre a sua competência na sua LM, daí que este

participante recorra ao ucraniano, ainda que seja uma língua tão afastada do espanhol.

Para terminar o grupo IV deste inquérito, em tom de conclusão, lançámos uma questão que pretendia averiguar qual a língua de Espanha que os inquiridos gostariam de explorar na aula de Espanhol. Assim, é de salientar que apenas dois alunos revelaram não ter qualquer tipo de interesse em aprender outra língua, um destes justificando que o espanhol é suficiente. O outro inquirido não adiantou qualquer tipo de justificação. Em linhas gerais, uma vez mais a opção mais sonante foi o basco (9), em segundo o galego (3), o catalão (1) e o castelhano (1) pela confusão entre os termos espanhol e castelhano que os alunos geram, questão debatida anteriormente.

Nesta perspetiva, e analisando as justificações levadas a cabo pelos inquiridos, a grande maioria afirmou querer aprender basco devido ao interesse e curiosidade pelo idioma, mas também houve uma ocorrência que associamos à diferença entre as línguas, uma vez que o inquirido refere que é “muito diferente do espanhol” e por este motivo, gostaria de aprender basco. Acrescentamos que um participante vê no basco uma possibilidade de enriquecer a sua cultura, motivo que o levou a optar pela língua.

Interpretando os dados referentes ao galego, as três justificações prendem-se com a semelhança e proximidade com o português, e aqui denotámos que a proximidade linguística é um fator crucial na predisposição e motivação dos alunos para aprender uma língua. Salvaguardamos que um inquirido revelou também alguma afetividade pelo galego, caracterizando-o como “interessante”, e consideramos que a afetividade é outro fator que os aprendentes têm em conta ao escolher uma LE (Dabène, 1997).

Por sua vez, a única opção que recolhemos a respeito do catalão coaduna-se com uma possível viagem à Catalunha. O inquirido revela assim interesse pela aprendizagem da língua para fins de deslocação e depreendemos que o participante reconhece a utilidade e potencialidade do catalão nas viagens e possíveis encontros com o Outro.

Sublinhe-se, portanto, que os alunos desenvolverem atitudes positivas face às LESP, considerando-as vantajosas e enriquecedoras no seu processo de aprendizagem do Espanhol, e destacamos que lemos um interesse e curiosidade intrínseca em aprender estas línguas, mediante as conotações positivas que os alunos teceram. Por último, acrescentamos que efetivamente, para a maior parte dos inquiridos as línguas são contempladas como uma mais-valia.

3.4 Análise e interpretação dos dados relativos às sessões de sensibilização

3.4.1 Resultados da sessão de sensibilização: “Una España de diversidad”

No âmbito das atividades pensadas que o nosso projeto interventivo albergou, a primeira atividade prendeu-se com uma sessão de sensibilização por nós criada, para que os participantes do nosso estudo tivessem contacto com as línguas de Espanha, e em destaque com as minoritárias.

Assim, dentro dos objetivos gizados para esta sessão, procurámos sinalizar as línguas e dialetos de Espanha, alertar os alunos para o desaparecimento de línguas no mundo e familiarizar o aluno com a realidade linguística espanhola (bilinguismo, línguas cooficiais e diglossia).

Na planificação da sessão (ver anexo 2), tivemos em conta as perspetivas teórico-didáticas de Etxebarria (2002), Moreno Cabrera (2014) e Fernández (2014) para a construção de materiais semirreais relacionados com o tema e que, simultaneamente contribuíssem para o desenvolvimento das destrezas e competências da LE. Sublinhamos que os materiais didáticos e recursos relacionados com as LESP são praticamente inexistentes, o que nos ocupou largas horas de trabalho.

A primeira aula começou com uma dinâmica de aproximação e introdução ao tema norteador das sessões. Desde este momento, os alunos mostraram uma grande recetividade e empatia para com as nossas atividades, participando com interesse e entusiasmo. Neste passo introdutório, o professor distribuiu umas fichas que continham o nome de algumas línguas minoritárias do mundo (ver anexo 3), e neste sentido, os alunos tinham de partilhar oralmente o que lhes sugeria aquele nome. De imediato, levámos a cabo um exercício de chuva de ideias para recolher as conceções dos alunos. Sentimos que foi um momento no qual constatámos um desconhecimento geral sobre a diversidade de línguas. Creamos pertinente e interessante apresentar as conceções dos alunos em virtude das línguas minoritárias que lhes tocou, como podemos observar na figura seguinte:

Quiché – una comida	Corso – ni idea
Arrumano – ni idea	Quechua – una marca
Emiliano – el nombre propio	Paresís – ni idea
Bolo – una comida	Mirandés – una lengua
Gascón – un personaje de animación	Mapuche – una ciudad

Figura 3 – Conceções dos alunos acerca das línguas minoritárias

Terminada a dinâmica, fomos elucidando os alunos para o significado de cada palavra. Cabe destacar que aqui a turma revelou surpresa e interesse por saber onde se falava cada língua. Destacamos que apenas a palavra “mirandês” foi associada a uma língua pelos alunos, dado que é uma língua minoritária em Portugal. Cremos que o material didático foi bem explorado e no seguimento desta atividade, propusemos como trabalho de casa a realização de uma pesquisa sobre a língua sorteada, numa ficha que elaborámos (ver anexo 4) adaptada de Garrido (2008).

No passo seguinte, seleccionámos um poema do escritor Miguel León Portilla em formato vídeo para trabalhar as consequências e irreversibilidade do desaparecimento de línguas, legendado em espanhol e narrado em náhuat, uma língua pré-colombiana que tem sido revitalizada no México.¹⁶ De facto, depois da visualização do vídeo, os alunos conseguiram estabelecer um diálogo bastante enriquecedor, refletir e nomear algumas consequências que o desaparecimento acarreta. Acrescentamos que alguns alunos, em modo de ilustração, evidenciaram algumas consequências caso o português desaparecesse, tais como a extinção de contos tradicionais orais, o nome de alguns rios e serras, sentimentos, entre outros. Posteriormente realizaram alguns exercícios relacionados com a temática explanada no poema (ver anexo 5). Note-se que os alunos nutriram uma atenção especial durante a projeção do vídeo, pois notámos nos seus semblantes que estavam comovidos e sensibilizados.

Em continuação, os alunos foram convidados a ler uma notícia publicada por Pilar García Mouton na página *ABC Cultura*¹⁷ para desta forma, trabalharmos a compreensão leitora e a diversidade linguística espanhola para além do quarteto das línguas consideradas cooficiais, bem como os fenómenos relacionados com a convivência de línguas (ver anexo 6). Assim, depois de fomentarmos a leitura em voz alta, os alunos colocaram as suas dúvidas, não só relacionadas com o vocabulário do texto, como também com os vários fenómenos linguísticos descritos na notícia. Nesta fase, verificou-se que os alunos mostraram surpresa pela quantidade de línguas e dialetos falados em Espanha, uma vez que nas suas conceções soavam unicamente o catalão, o basco e o galego. O professor incitou também a que a turma conseguisse localizar cada língua e dialeto no mapa de Espanha.

Evidenciada a diversidade linguística espanhola, procedemos à diferenciação entre língua e dialeto, bem como à explicação do emprego dos termos “espanhol” e “castelhano” à luz do *Diccionario de la Real Academia*, uma vez que esta interferência foi constatada no nosso questionário (ver anexo 7). Salientamos que a professora

¹⁶ Este vídeo pode ser consultado em: https://www.youtube.com/watch?v=ngp0_mU8TKo

¹⁷ O texto pode ser consultado em: http://www.abc.es/cultura/20140929/abci-lenguas-minoritarias-espana-201409191121_1.html

cooperante, titular da disciplina, ajudou-nos bastante neste momento, exemplificando com algumas situações experienciadas. Promovemos também nesta instância, um momento de reflexão sobre os direitos das línguas quando convidamos os alunos a ler o Artigo 3 da Constituição Espanhola consagrado às línguas, fazendo comentários oportunos e construtivos.

Referindo-nos agora às línguas minoritárias de Espanha, apelámos à atenção dos alunos para o Atlas das Línguas do Mundo em Perigo da UNESCO, onde figuram três línguas de Espanha: o aranês, o asturiano e o basco. Constatámos que os alunos não conheciam o Atlas das Línguas do Mundo em Perigo e aproveitámos o momento para reforçar a sua importância na atualidade. Podemos, inclusivamente, salientar que quando apresentámos uma imagem que expunha a paisagem linguística do aranês, os alunos imediatamente começaram a tentar traduzir as informações para o espanhol sem que o professor solicitasse a tarefa, revelando curiosidade, motivação e interesse pela língua (ver anexo 7).

No que concerne ao último exercício, que remetia para o preenchimento de espaços com as línguas e dialetos de Espanha vistos na aula numa ficha com o mapa territorial de Espanha (ver anexo 8), os alunos corresponderam às nossas expectativas pois executaram a tarefa com elevado grau de autonomia e empenho. Importa mencionar que, com esta atividade, revimos as comunidades autónomas e os respetivos gentílicos.

A aula terminou com a indicação do trabalho de casa (ver anexo 4) e com uma revisão global sobre os conteúdos aprendidos ao longo da sessão. Em modo de reflexão, podemos considerar que as atividades da sessão se cumpriram satisfatoriamente, contudo creio que o tempo estimado não foi suficiente para explanar a sessão como havíamos pensado, uma vez que criámos muitas atividades capacitadoras que conduzissem à tarefa final.

3.4.2 Resultados da sessão de sensibilização: “País Vasco tiene un color especial”

A segunda sessão do nosso projeto interventivo partiu do espírito de abertura às línguas criado na sessão anterior. Assim, e descrevendo os objetivos traçados na nossa planificação (ver anexo 9), procurámos fomentar no espaço de aula a comunicação intercultural e, posteriormente desenvolver atividades de cariz plurilingue. Foi nosso principal objetivo, então, dar a conhecer aos alunos os vários estereótipos entre os bascos e andaluzes, ajudando-os desta forma a desconstruir estereótipos e a compreender o Outro.

Tendo em conta a abordagem intercultural proposta por Meyer (1991), decidimos explorar a diversidade cultural para que os alunos encontrassem soluções para os conflitos culturais que as diferenças e os estereótipos podem gerar. Neste sentido, tentámos levar o aluno a compreender o que motiva um falante de basco a optar por essa língua em vez do castelhano e a criar relações de compreensão, empatia e tolerância pelas diversas culturas espanholas.

Descrevendo e interpretando a nossa sessão, esta começou com uma atividade de motivação e aproximação ao tema e neste sentido, o professor projetou algumas imagens relacionadas, com a cultura andaluza e posteriormente, imagens que remetiam para a cultura basca (ver anexo 10). Gostaríamos de acrescentar que incluímos ainda imagens que transpareciam estereótipos (a sesta dos andaluzes e as bombas relacionadas com a ETA). Aqui, sentimos certa dificuldade pois os alunos não inferiam qualquer traço comum entre as imagens e tivemos que dar algum *input* para que os alunos conseguissem relacionar as imagens. Note-se que os alunos não conseguiram identificar uma fotografia de Sevilha nem de um gaspacho.

Foi explicado aos alunos, antes da projeção do filme *Ocho Apellidos Vascos* (2014) de Emilio Martinez-Lázaro, que iriam ver alguns fragmentos uma vez que este já tinha sido visto na aula com a professora titular. Foi nosso propósito assinalar as cenas onde a presença de estereótipos estivesse bem marcada para assim poder trabalhá-los com os alunos, juntamente com um guião (ver anexo 11) adaptado de Ruano e Couvrant (2015). Indicamos que o guião abarcava algumas atividades de compreensão audiovisual relacionadas com as ideias que pretendíamos veicular em cada fragmento exibido.

Adiantamos que esta atividade foi muito interessante e que os alunos participaram ativamente, apontando os estereótipos que o filme denunciava e refletindo sobre a veracidade dos mesmos, consoante o que viam no filme. Houve ainda, alunos que fizeram um paralelismo com os estereótipos existentes em Portugal, nomeando, entre outros, o caso dos alentejanos que são vistos como preguiçosos e malandros.

Como ponte para a atividade seguinte, o professor pediu que elaborassem um pequeno texto de opinião a partir do mapa dos estereótipos de Espanha (criado por BuzzFeed).

Referindo-nos agora aos textos de opinião elaborados pelos alunos, comprovamos que muitos reconstruíram as suas visões estereotipadas, pois argumentaram a favor da desconstrução de estereótipos e ideias feitas segundo os seus registos: “Yo creo que los estereotipos casi siempre están equivocados, creo que no debemos juzgar a alguien solamente por las cosas que hemos escuchado”; “En mi

ACTIVIDAD 5. Una España de estereotipos

5.1 Observa el mapa siguiente. ¿Cuál consideras que es valor de los estereotipos? Teniendo en cuenta la clase de hoy, haz una reflexión sobre la imagen

5.1 Observa el mapa siguiente. ¿Cuál consideras que es valor de los estereotipos? Teniendo en cuenta la clase de hoy, haz una reflexión sobre la imagen



Figura 4 – Mapa dos estereótipos em Espanha in BuzzFeed

Posto isto, sentimos que os alunos ganharam voz no processo de desconstrução de estereótipos, e procurámos com estas atividades prepará-los para futuros encontros linguísticos e culturais onde atuem como mediadores entre as culturas.

No último passo da aula, pretendia-se que os alunos tivessem contacto com o basco através de alguns exercícios que promovessem o desenvolvimento da competência plurilingue e simultaneamente, aprimorassem as suas estratégias de aprendizagem nas línguas estrangeiras. Neste sentido, fizemos finca-pé em algumas palavras que apareciam em basco ao longo dos fragmentos em análise e pedia-se que os alunos relacionassem a respetiva palavra com a sua tradução em espanhol (ver

anexo 11). Consideramos que foi uma atividade deveras interessante, na qual denotámos uma atitude de curiosidade e empenho por conhecer a língua basca.

Mais se acrescenta que os alunos não revelaram dificuldades em associar os significados das palavras. A maior parte dos alunos teve a oportunidade de referir as suas associações. Terminada a tarefa, levou-se a cabo uma reflexão sobre as semelhanças/diferenças entre o basco e o espanhol.

4.1 Algunas de estas palabras se repiten mucho a lo largo de la película. Une con flechas el significado de palabra en español. ¿Te animas a pronunciarlas?

Aita	Madre
Ama	Escuela
Agur	¡Hola!
Kaixo	Gracias
Ikastola	Adiós
Eskerrik	Padre

Figura 5 – Exercício de relação entre línguas

No que concerne ao último ponto da aula, uma vez familiarizados com o basco, dinamizámos outra atividade plurilingue a partir de um jogo *online* (Hitziki)¹⁸. Nesta sessão, tentámos criar um ambiente lúdico e diferente, estimulando a motivação dos alunos para a aprendizagem, recorrendo assim a diferentes materiais didáticos. Por este motivo, apoiados em Baretta (2006) consideramos a inclusão dos jogos, uma mais-valia na nossa prática didática pois convertem o processo de aprendizagem num momento mais agradável e participativo e proporcionam um maior nível de interação entre os conteúdos e os alunos.

Do nosso ponto de vista, esta atividade resultou muito bem. Começámos por, através do jogo, explorar as cores em basco e posteriormente realizar os exercícios propostos que consistiam em escrever os nomes das cores em basco em outras línguas estrangeiras e na LM de cada aluno. Como a receptividade e entusiasmo dos alunos foi tão notável, decidimos alargar o jogo às categorias do material escolar e dos alimentos, colmatando sempre o espanhol.

Consideramos que foi um passo puramente rico em aspetos linguísticos: os alunos puderam debruçar-se na língua basca, demonstrando interesse, motivação e

¹⁸ O jogo pode ser consultado em: www.hitziki.onoff.es

curiosidade pelo diferente. Podemos afirmar que promovemos a participação direta de todos os alunos da turma, que tinham que adivinhar o nome da cor, lendo em basco e, neste sentido, o jogo Hitziki foi um sucesso.

3.4.3 Resultados da sessão de sensibilização: “Hoy aprendemos en catalán”

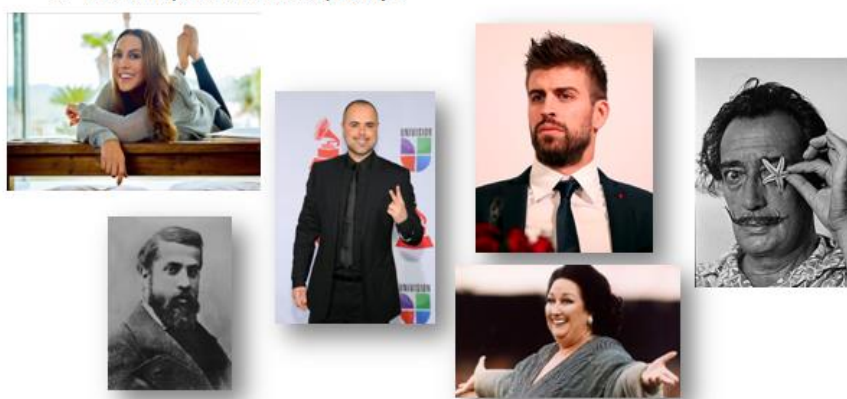
Em relação à última sessão programada do nosso projeto investigativo, esta ocorreu numa aula de 90 minutos e partimos do espírito de abertura às línguas e culturas que tínhamos criado na aula anterior. Foi nosso objetivo, no contexto desta sessão, dar a conhecer aos alunos a cultura e língua catalã, aproximá-los à diferença que sentem os catalães e explorar o conceito de *catalanidad*, para que a turma compreendesse a razão pela qual os catalães se sentem diferentes dos espanhóis, levando assim os alunos a conhecer os motivos que marcam o sentimento diferencial dos indivíduos (ver planificação no anexo 12). Salientamos que o professor apresentou uma série de traços culturais típicos da Catalunha (o hino, pratos típicos, festas, tradições, monumentos...).

No primeiro passo da aula, o professor apresentou uma série de fotografias de personalidades famosas espanholas (ver anexo 13). De seguida, pediu aos alunos que as identificassem, as descrevessem e por fim, relacionassem a personalidade com a informação fornecida na ficha de trabalho.

¡Adivina quién es!

Observa las siguientes fotos.

a. Comenta lo que sabes sobre estos personajes.



b. Relaciona estas frases con los personajes.

1. Es un productor discográfico, DJ, compositor, letrista y cantante español.
2. Es una cantante lírica española con una carrera conocida en todo el mundo.
3. Fue un pintor, escultor, grabador, escenógrafo y escritor español del siglo XX. Se le considera uno de los máximos representantes del surrealismo.
4. Es un futbolista español que juega como defensa central en el Fútbol Club Barcelona.
5. Fue un arquitecto español, máximo representante del modernismo catalán.
6. Es una cantante y presentadora española, considerada como una de las voces más potentes del panorama de la música a nivel mundial.

Figura 6 – Exercícios de introdução à cultura e língua catalã

Nesta fase, os alunos estavam muito interessados. Constatámos que os rapazes indagaram de imediato o jogador do Fútbol Club Barcelona, Piqué. A maioria identificou Juan Magán, pelo facto de as suas músicas constarem nos tops da rádio portuguesa. Apenas uma aluna inferiu que a fotografia mais antiga correspondia a Gaudí e outros conseguiram identificar Salvador Dalí pelo seu estilo próprio presente em outras fotografias. Adiantamos que quando questionados sobre a mais emblemática obra de Gaudí, nenhum aluno conseguiu mencionar a Sagrada Família.

É pertinente destacar que nenhum aluno conseguiu identificar Mónica Naranjo bem como Montserrat Caballé, e justificamos pelo facto de este tipo de música não fazer parte do seu quotidiano. Tendo em conta estes pressupostos, o professor pediu aos alunos que prestassem atenção ao apelido das personalidades pois eram catalães. A maioria dos alunos afirmou que estes não pareciam espanhóis, à exceção de Naranjo. Quando questionados sobre a língua dos apelidos, apenas um aluno indagou que estavam em catalão. Houve também algumas respostas que apontavam para o basco, francês e galego. O professor explicou ainda que os famosos apresentados eram bilingues, pois falavam catalão e espanhol.

Estabelecendo uma ponte para o passo seguinte, explicámos aos alunos que na presente sessão iriam conhecer a cultura e a língua da Catalunha e constatámos que estes ficaram motivados, justificando que nunca tinham tido contacto com a língua, mas que gostariam imenso de conhecer Barcelona. Recordamos que esta foi a motivação de um inquirido para aprender catalão, no nosso inquérito por questionário.

Passando à descrição e análise das atividades prévias, optou-se por apresentar um *prezi* (ver anexo 14) com as dez coisas mais importantes para um bom catalão. Os alunos revelaram particular interesse pelo *pan amb tomàquet* (pão com tomate), pela figura caricata que os catalães incluem nos seus presépios (*el caganer*), pelos *castellers*, complementando que era uma tradição que já tinham visto, contudo não sabiam que era típica da Catalunha e pela tradição natalícia do *Tío Nadal*, pois era desconhecida pelos alunos. Os alunos ficaram bastante impressionados com as tradições e neste sentido, pedimos que nomeassem tradições da zona de Aveiro, fomentando assim um diálogo bastante enriquecedor entre a nossa cultura e a cultura do Outro.

No passo seguinte, o professor explicou que iriam ver uma entrevista realizada em Barcelona, na qual apareciam alguns catalães que explicavam o que nas suas perspetivas, era ser catalão. Sentimos que os alunos consideraram o catalão “engraçado”. Note-se que os entrevistados respondiam em catalão e as legendas estavam em espanhol e muitos alunos afirmaram ter compreendido grande parte dos discursos, dada a proximidade linguística com o português. Os alunos contaram com o

apoio de uma ficha de trabalho (ver anexo 15) no qual tomavam notas dos relatos da entrevista, para assim desenvolverem a compreensão audiovisual. Depois de se ter ouvido a entrevista duas vezes, os alunos avançaram que para os entrevistados, ser catalão prendia-se com opiniões como “es la historia de la gente”; “es una forma de estar en el mundo”; “es un sentimiento profundo que ha durado mucho tiempo”; “ser catalán no está ligado al nacionalismo”; “Lo consideran un país único”.

Remetendo para a atividade final que planeámos realizar com os alunos, esta prendia-se com a exploração didática da lenda de Sant Jordi, o padroeiro da Catalunha (ver anexo 16). Assim, primeiramente, o professor selecionou alguns alunos que fazer a leitura em voz alta. Depois, procedemos à análise do conteúdo da lenda. Salientamos que os alunos gostaram muito da lenda pelo seu conteúdo ficcional. Para terminar a primeira parte da atividade final, apresentámos algumas tradições relacionadas com o dia de Sant Jordi.

Quanto à última parte da atividade final, decidimos introduzir um exercício de tradução, simulando uma atividade real, por outras palavras, os alunos teriam que imaginar que trabalhavam como tradutores de espanhol numa determinada empresa e o seu chefe, pedia-lhes que traduzissem a lenda de Sant Jordi do catalão para o espanhol, uma vez ambas as línguas são semelhantes. Assim, partindo deste ambiente real que pudemos simular nas nossas práticas educativas, Hernández (1996) sugere-nos que a tradução pedagógica prepara os alunos para futuras saídas profissionais, proporciona capacidade de reflexão sobre as línguas, exige o desenvolvimento de destrezas de compreensão e análise e promove a participação ativa dos aprendentes.

Descrevendo a atividade, distribuiu-se a lenda em catalão (ver anexo 17 e 18) para que os alunos traduzissem. Cabe mencionar que no final do enunciado, introduzimos uma tabela para que os alunos colocassem as palavras em catalão que os induziram a outras línguas. Por exemplo, houve alunos que indagaram palavras dos seus repertórios linguísticos do francês (*temps, menjar* do catalão que provinha de *manger, petit*), do inglês (*animals, sort, moment*) e do português (*cova, espanta, ajuda, passava, alguns*). Acrescentamos que disponibilizámos um dicionário *online* catalão-espanhol no computador da sala de aula, contudo, curiosamente, poucos foram os alunos que utilizaram o dicionário, alegando que compreendiam com facilidade o catalão.

No último ponto da sessão, e com o propósito de avaliar as aprendizagens realizadas ao longo das várias sessões, os alunos tiveram de preencher uma ficha de autoavaliação (ver anexo 19). Ao analisar o feedback dos alunos, constatamos que os objetivos traçados se concretizaram satisfatoriamente, uma vez que os alunos

avaliaram as atividades de forma bastante positiva. Destacamos que esta avaliação engloba a objetividade e dinâmica das atividades; os novos conhecimentos adquiridos em outras línguas; a aquisição de novos saberes sociolinguísticos e por fim, a criação da ideia que todas as línguas são importantes e enriquecedoras. Em relação à descrição da imagem que colocámos na ficha de autoavaliação, esta pretendia que os alunos levassem a cabo uma reflexão sobre a diversidade cultural e linguística em Espanha e na verdade, obtemos reflexões bastante animadoras, como comprovamos nos exemplares recolhidos (ver anexo 20).

Ao levar a cabo uma síntese reflexiva sobre as fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos, constatámos que a esmagadora parte dos alunos avaliou as nossas atividades entre o “bien” e o “muy bien”. Mais se acrescenta que as opiniões dos alunos acerca das sessões concretizadas são qualificadas pelos mesmos como dinâmicas, interessantes, com temas bem abordados, culturalmente produtivas e ao mesmo tempo divertidas.

Non gogoa, han zangoa
Para onde o coração caminha, o pé se inclina.
(provérbio basco)

Considerações finais

Principais Conclusões

Tendo chegado ao final do nosso projeto investigativo, pretendemos tecer algumas considerações sobre o mesmo, sublinhando as principais conclusões que dele extraímos, evidenciando as suas limitações e contributos para a nossa formação como professores de línguas e para a investigação no campo da educação.

Antes de nos focarmos nas questões norteadoras deste trabalho, cremos pertinente levar a cabo uma breve reflexão sobre algumas dificuldades sentidas ao longo do projeto investigativo.

A primeira dificuldade que assinalamos é a escassez de materiais e propostas didáticas que nos poderiam servir como uma luz para a construção dos materiais didáticos para as nossas sessões de sensibilização. Constatámos que os poucos materiais relacionados com as LESP tinham um pendor folclórico ou, em contrapartida, não eram destinados a alunos de ELE. Não obstante, este entrave foi colmatado com largas horas de trabalho dedicado à idealização e construção de materiais didáticos apelativos e semirreais, para desenvolvermos a consciência linguística dos alunos nas nossas sessões.

Uma segunda dificuldade que devemos apontar surge em virtude da primeira impressão que os alunos tiveram com as outras línguas na aula de Espanhol, isto é, notámos que no início da primeira sessão os alunos reagiram com estranheza e alguma timidez pois não estavam habituados a trabalhar outras línguas na aula de Espanhol e como tal, tivemos que quebrar o gelo ali instalado, sondando os alunos e criando atividades para as línguas que os motivassem. Acreditamos plenamente que esta dificuldade foi superada, como podemos constatar nas fichas de autoavaliação que os alunos preencheram.

A última dificuldade deve-se à complexidade do tema escolhido para o nosso projeto. A temática das línguas de Espanha é muito sensível, pois abarca questões relacionadas com os nacionalismos espanhóis, políticas linguísticas e de facto, podemos afirmar que a literatura revisitada sobre o tema é um autêntico mar influído de opiniões, discórdia e galhardetes entre autores. Assim, perante este cenário tivemos que nortear o rumo do nosso trabalho e optar por uma postura objetiva para não fugirmos às questões investigativas.

Centraremos agora a nossa atenção para o conjunto de questões investigativas que elencámos no nosso trabalho, que passaremos a recordar:

- ✓ **Que conhecimentos têm os alunos sobre as línguas de Espanha enquanto línguas minoritárias?**
- ✓ **Que estratégias didáticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural podem ser implementadas para promover as LESP no ensino de ELE?**
- ✓ **De que forma podem as LESP e as outras línguas estrangeiras enriquecer o processo de ensino/aprendizagem no ELE?**

Numa primeira instância, foi possível verificar que os alunos possuíam fracos conhecimentos sobre as LESP e respetivas culturas, contudo, ressaltamos que manifestaram atitudes bastante positivas e animadoras para conhecer, preservar e fomentar as LESP na sua condição minoritária. Constatámos também que os alunos possuíam alguns estereótipos, como é explanado no terceiro capítulo deste trabalho, contudo, graças ao espírito de abertura ao Outro e ao âmbito reflexivo das sessões de sensibilização, os alunos procederam à reconstrução e desconstrução de olhares estereotipados. Aqui, sublinhamos que é necessário um trabalho constante neste campo, em todos os níveis de ensino do Espanhol como LE.

Perante esta situação, e partindo deste contexto, pensamos ter dado resposta relativamente às estratégias didáticas de sensibilização às LESP que podemos introduzir no nosso labor docente para enriquecer a bagagem cultural e linguística dos alunos. Em linhas gerais e percorrendo o nosso trabalho de forma breve, reiteramos que as LESP devem ser exploradas nos conteúdos socioculturais dos nossos currículos e não devemos encará-las como inimigas do Espanhol, meras línguas regionais fruto de manifestações nacionalistas, pois os resultados da sua abordagem nas aulas de Espanhol são, indubitavelmente, proveitosos e enriquecedores, como espelha este trabalho. Ilustrando, o que propomos é que se explorem estas línguas, não de forma superficial como se tem feito mas através do ensino das saudações, de atividades reflexivas entre imagens e estereótipos, através da leitura de lendas e contos nessas línguas, pelas personalidades conhecidas, nas expressões coloquiais típicas dos falantes das LESP... seja como for, o importante é que se tente incorporar as LESP na sala de aula, e cabe aos docentes encontrar as estratégias didáticas mais adequadas para concretizá-lo. Assim, apropriando-nos das palavras de Santos Fernández (2017), cabe considerar em todos os níveis de ensino a inclusão de atividades que promovam o contacto dos estudantes com as «outras» línguas de Espanha para dar resposta ao que se encontra previsto nos documentos reguladores do ensino.

De facto, no que concerne à última questão, cremos ter explanado a forma como as LESP podem enriquecer o processo de ensino/aprendizagem do ELE na análise e

discussão dos dados obtidos. Assim, podemos ainda acrescentar que as LESP contribuem significativamente para a competência plurilingue dos alunos, e simultaneamente, para a sua competência intercultural, pois preparam os aprendentes para futuros encontros culturais e linguísticos, evitando de antemão choques culturais e estereótipos. Realçamos ainda o pendor vantajoso das LESP na medida em que nos abrem um leque de ferramentas proveitosas para valorizar a pluralidade do Espanhol nas nossas aulas e educar usuários competentes na LE.

Por tudo o que foi referido anteriormente, e debruçando-nos num balanço geral do projeto, enfatizamos a ideia de que é imperativo educar para a diversidade linguística e cultural, semeando assim enquanto professores, sentimentos de curiosidade, aceitação e deslumbramento pelas línguas, ainda que sejam línguas com um número de falantes reduzido, e pelo culturalmente diferente.

Limitações do projeto

Tendo em conta os objetivos traçados, podemos concluir que os nossos objetivos foram cumpridos, através dos trabalhos feitos pelos alunos, das várias sessões de sensibilização para as línguas e neste sentido, esperamos ter correspondido às nossas expectativas iniciais. Importa acrescentar que após um enquadramento teórico, a apresentação da metodologia adotada, a análise e discussão dos dados obtidos, o instrumento de recolha de dados (o questionário) foi uma mais-valia para alcançar e esquadriar os objetivos que apresentámos.

Admitimos, contudo, que há algumas limitações que havemos de destacar neste ponto do nosso projeto. Cremos que teria sido interessante analisar as atitudes e predisposição para as LESP de alunos de outras turmas e possivelmente, de outros anos, podendo assim obter comparações entre as turmas.

Sentimos ainda que as práticas aplicadas e atividades pensadas não estavam em pé de igualdade com o contexto sociocultural de uma parte dos participantes do nosso estudo, não obstante, a aplicação das sessões resultou desafiante e gratificante pois permitiu, neste sentido, observar claramente o progresso e enriquecimento cultural e linguístico dos alunos. Não obstante, importa referir um aspeto que, do nosso ponto de vista foi bastante enriquecedor no decurso das sessões. Constatámos que determinados alunos que não costumam prestar muita atenção e mostrar interesse pelas atividades durante as aulas de Espanhol, revelaram empenho, participação e inclusivamente alguma dedicação pelo tema das línguas e das culturas ao longo das sessões de intervenção, que certamente nos deixou bastante satisfeitos e deu alento à concretização do nosso projeto.

Uma série de perspectivas futuras a desenvolver

Relembramos, num último ponto, que, o tema deste trabalho é bastante inovador, desafiante, amplo e estamos certos que poderá conquistar novos rumos e perspectivas, concretamente nos conteúdos sociolinguísticos nas aulas de ELE. Assim, encaramos a concretização deste trabalho investigativo apenas como um despoletar do tema e seguramente merecerá novas investigações e projeções didáticas no ensino de ELE e neste sentido, gostaríamos de orientar e animar os professores de ELE com os nossos materiais e ferramentas didáticas.

Com efeito, a nosso ver, seria bastante interessante alargar o estudo a outras línguas minoritárias de Espanha como o asturiano, o valenciano ou ao galego. Repare-se que apenas explorámos duas LESP por questões de temporização. Além disso, este poderia ainda ser alargado às variedades dialetais espanholas, perfazendo assim um encontro entre o aluno e a realidade linguística plural de Espanha, permitindo também experimentar outras perspectivas de análise.

Por outro lado, acreditamos piamente que este projeto pode ser estendido aos países hispanofalantes, explorando assim a riqueza linguística e cultural das línguas minoritárias da América que coabitam com espanhol, levando o aluno a contemplá-las como pilares civilizacionais em vias de extinção.

Como observamos, consideramos que a posição de professor-investigador deverá acompanhar-nos ao longo das práticas docentes, para desta forma melhorarmos a realidade educativa, assumindo os reptos lançados pela educação plurilingue e intercultural.

Este âmbito, a concretização deste trabalho e das suas atividades revelaram-se um contributo não só para o nosso desenvolvimento pessoal, mas também um contributo inegável para o nosso enriquecimento a nível profissional. Com efeito, as leituras realizadas, os materiais mobilizados e a prática docente, conseguiram transportar-me a novos campos do saber e realidades, através de uma série de perspectivas e olhares novos sobre o mundo e sobre o Outro. E aqui, reconhecemos as palavras de Bizarro e Braga (2004), no sentido em que a educação intercultural começa quando nos descobrimos a nós próprios e nos conseguimos posicionar no lugar do Outro e entender as suas reações.

Referências bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta

Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Paris: Presses Universitaires Franc-Comtoises.

Andrade, A., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L & Simões, A. Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. Em A. Neto *et al.* (Org.) (2003). *Didática e metodologias de educação, percursos e desafios*. Pp. 489-506. Évora: Universidade de Évora.

Almeida Filho, J. C. P. (2001). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. Em Almeida Filho, J. C. P. (org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. (2ª ed.). Campinas: Pontes.

Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1986). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. Em A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Almeida, T. (2015). *As variedades linguísticas do Espanhol e os desafios ao seu ensino/aprendizagem*. Relatório de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Álvarez, A., Martínez, H.; Urdaneta, L. (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad. Em *Boletín Antropológico*, 52, 145–166. Mérida: Universidad de los Andes.

Báez Montero, I.; Bao Fente, M. (2013). La LSE en el Portfolio Europeo de las Lenguas: una herramienta integradora en la escuela primaria. Comunicación presentada en el Congreso CNLSE 2013. Madrid. Em: <http://www.cnlse.es/es/congreso-cnlse-2013> Acedido em dezembro de 2016

Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *RedELE*, 7, 1-3.

Beacco, J.-C., Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Beacco, J. -C., Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à la éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Berché, M. P. (2013). Política lingüística: lengua, cultura e identidad, el ejemplo de Cataluña. *Amnis*. Em: <http://amnis.revues.org/2061> Acedido em janeiro de 2017.

Bizarro, R., Braga F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. Em: Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Byram, M. (2009). *Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education*. Em D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Points.

Cabral, A. (1997). *A comunicação intercultural nos imigrantes portugueses em França e seus descendentes*. Tese de Doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela.

Calvet, L. J. (1997). *Las Políticas Lingüísticas*. Edicial S.A. Versión castellana de Lía Varela.

Calvet, L. J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.

Calvet, L. J. (2004). *La diversité linguistique: enjeux pour la Francophonie*. Paris: C.N.R.S Editions.

Castellá, J.; Grammond, S. (2010). *Diversidad, Derechos Fundamentales y Federalismo. Un diálogo entre Canadá y España*. Barcelona: Atelier.

Castro, M. D. (2003). La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera. *Carabela*, 54, 60-61.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.

Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingües?. Em Castellotti, V. *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Université de Rouen.

Council of Europe (2010). Minority language protection in Europe: into a new decade. *Regional or Minority Languages: 8*. Administración de la Comunidad Autónoma Vasca Departamento de Cultura.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Cruz, M. (2015). O lugar da Hispanoamérica no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Português. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.

Cubero, J. (2010). La diversidad lingüística en España. Em: <http://www.elcastellano.org/artic/lenguas.html>
Acedido em janeiro de 2017.

Dabène, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. Em Matthey, M. (Org.). *Les langues et leurs images* (pp.17-23). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Departamento de Cultura (2003). *Observaciones sobre la aplicación en España de la Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias*. San Sebastián: Viceconsejería de Política Lingüística.

Dias, A. (2008). Da Pedagogia Intercultural em manuais de LE para os níveis A1/A2. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Diviñó-González, E. (2013). La competencia comunicativa intercultural en la clase multicultural de español como lengua extranjera. *Rastros Rostros*, 15.29, 25-35.

Domínguez, M. J. (2001). En torno al concepto de Interferencia. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, CLAC, 5.

Em: <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/index.htm> Acedido em junho de 2017.

Doppelbauer, M.; Chichon, P. (2008). *La España Multilingüe. Lenguas y políticas lingüísticas de España*. Wien: Praesens Verlag.

Etxebarria, M. (2002). *La diversidad de lenguas en España*. Madrid: Espasa.

Fernández, P. (2012). Gotas de antropología para anclarnos en la red existencial. Saarbrücken (EAE).

Fernández, P. (2013). El papel de las otras lenguas en la clase de español. *Revista de Filología Asturiana*, 13, 71–106.

Fernández, P. (2014). La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística. *Revista Internacional de Lenguas Extranjera*, 3, 31-61.

Ferrão-Tavares, C. (2002). Aprender é viajar. *Educação & Comunicação*, 7, 220-229.

Ferrão-Tavares, C.; Valente, M.; Roldão, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino Básico – Língua estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fishman, J. (1970). *Sociolinguistics*, Rowley, Mass. Newbury: House Publisher.

García Mouton, P. (1994). *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco Libros.

Garrido, L. (2008). *El desarrollo de la competencia plurilingüe en aula*. Instituto Cervantes: Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Gil, J. (2000). Recorrido por la diversidad lingüística de las tierras de España. Em: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/gargallo.html> Acedido em janeiro de 2017.

Grudizinska, G. *et al.* (2009). Transición en retrospectiva: los casos de Polonia y España. *Comunitania, Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 1, 145-147.

Hernández, R. (1996). La traducción pedagógica en la clase de E/LE. *ASELE: Actas VII. Centro Virtual Cervantes*. Em: www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf Acedido em maio de 2017.

Herreras, J. C. (2010). Políticas de Normalización Lingüística en la España Democrática. Em: cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_021.pdf Acedido em janeiro de 2017.

Herrero, M. (2008). Variedades del español y su enseñanza en el marco de la E/LE: el caso de Brasil. Em Miranda, J. A. (coord.). *Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza aprendizaje de E/LE*. Recife: Edições Bagaço.

Herrero, M.; Bürmann, G. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2 *Atas del XIX Congreso de ASELE* de 2008, 167-183.

Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo.

Holdsworth, P. (1997). The work of the Language Policy Unit in the European Commission's Directorate-General for education and culture. *European Language Council Bulletin*, 7, 1-6.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva.

Jessner, U. (2008). Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges. *Language Teaching*, 41, vol.1, 15-56.

Lasabagaster, D. (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque Education System. Em Cenoz, J. e Jessner, U. *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lorenzo, F. (2005). Políticas lingüísticas europeas: Claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE. *Serie Humanidades*, 1, 1-2.

Loubier, C. (2002). L'aménagement linguistique. Office de la langue française. Em: www.linglang.ugac.ca/dialangue/volume06/6_9_loubier.pdf Acedido em janeiro de 2017

Lozano, I. (2005). *Lenguas en Guerra*. Madrid: Editorial Espasa Calpe S.A.

Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 30, 289-300.

Maurais, J. (1987). *Politique et aménagement linguistiques*. Québec : Conseil de la langue française.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Meyer, M. (1991). *Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners*, Em Buttjes D. e Byram M. (eds.). *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Minayo, M. C. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Ministério da Educação (1997). Programa Espanhol. Programa e Organização. Ensino Básico 3º Ciclo. Imprensa Nacional da Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2001). Programa de Espanhol, Nível Iniciação, 10º ano, Departamento do Ensino Secundário, Formação Específica-Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2002). Programa de Espanhol, Nível de Continuação, 11º ano. Departamento do Ensino Secundário, Formação Específica-Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas: Ministério da Educação.

Ministerio de Educación y Ciencia (1977). *Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa y disposiciones complementarias*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Boletín Oficial del Estado.

Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.

Moreno Cabrera, J. C. (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Península.

Moreno Cabrera, J. C. (2014). *Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico panhispánico*. Madrid: Euphonia Ediciones.

Morillas, J. M. (2000). La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión de culturas. Em: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/morillas.html> Acedido em janeiro de 2017.

NEU, I. (1998). Análisis contrastivo entre la Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias y la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (Declaración de Barcelona). Em *III Simposio Internacional de Lenguas Europeas y Legislaciones*. Barcelona: Mediterrània.

Noguerol, A.; Vilà, N. (2001). *El plurilingüismo, una vía para el aprendizaje de la nueva ciudadanía (aprender lengua y otras cosas)*. Barcelona: Proyecto Ja-Ling.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.

Oliveira, A. L. & Ançã, M. H. (2009). I speak five languages: fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18, 3-4.

Otalora, A.. (2012). El Problema de la Lengua en España. Conferencia sobre El estado de Las Autonomías. San Pablo: Universidad CEU. Em: https://www.uspceu.com/instituto_democracia/pdf/investigacion/ELPROBLEMADELALINGUAENESPANAInhoaUribepapelesaula_000.pdf Acedido em janeiro de 2017

Pardal, L. & Lopes, E., S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Parejo Alfonso, L. (1999). El sistema de conjunción lingüística en la enseñanza no universitaria. Em *Estudios jurídicos sobre la ley de política lingüística*. Barcelona/Madrid: Marcial Pons.

Ruano, A.; Couvrand, C. (2015). Dossier Pédagogique Film Projeté dans le cadre du Festival du Cinéma Espagnol de Nantes – Ocho Apellidos Vascos. Em: http://www.cinespagnol-nantes.com/documents-festival/enseignants/DP-Ocho_apellidos_vascos-2015.pdf Acedido em maio de 2017

Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 60, 65-76.

Sá, S., & Andrade, A. I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Saber (e) Educar*, 14, 1-8

Sáez, F.; Rodríguez-Navarro, L. (1996). La investigación en el aula de lenguas extranjeras. Instituto de Estudios Ceutíes: *Monografía de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta*, 115-124.

Sánchez Castro, M. (2010). La Multi Language Learning Awareness y la importancia potenciación didáctica en clase de ELE. *RedELE*, 18.

Santos Fernández, M. (2017). Texto de la ponencia «La diversidad lingüística de España en la clase de ELE» impartida en el VII Congreso sobre la enseñanza del Español en Portugal el 29 de junio de 2017.

Santos, M. C. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

Saussure, F. (1962) (1ª ed., 1916). *Cours de linguistique générale*. (Eds) Bally C., Sechehaye A. e Riedlinger, A. Paris: Payout.

Siguán, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Universidad.

Siguán, M. (1996). *La Europa de las Lenguas*. Madrid: Alianza

Siguán, M. (2003). Las lenguas oficiales y la pluralidad lingüística en la Unión Europea. Em: www.ehu.eus/seg/media/gizt/1/sak/lenguas_oficiales_europa.pdf Acedido em dezembro de 2016

Siguán, M. (2005). Lengua y lenguas de España. *Cuenta y razón*, 138, 1-4.

Stegmann, T. (2003). *El método EuroCom: una visió més realista i més plurilingüe de l'ensenyament de llengües*. Em Perera, J.; Nussbaum, L.; Millian, M. (eds): *Aproximacions a la competència multilingüe*. Barcelona: ICE de la UB.

Strubell, M. (2002). La dynamization sociale dans l'aménagement de la langue catalane. *Terminogramme*, 101, 103-104.

Tenreiro-Vieira, C. (1994). *O Pensamento Crítico na Educação Científica: Proposta de uma Metodologia para a Elaboração de Atividades Curriculares*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Tolivar Alas, L. (1998). Normalización lingüística y Estatuto Asturiano. *Lletres Asturianes*, 31, 8-11.

Tornos, J. (1984). *Legislación sobre Comunidades autónomas*. Vol. 2. Madrid: Editorial Tecnos.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tusón, J. (2009). *Mal de llingües. Alredor de los prexuicios llingüísticos*. Gijón: Araz.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 41, 5-22.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário



QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário e destina-se a recolher informações sobre as línguas e as culturas de Espanha na aula de Espanhol. Este inquérito é anónimo e os dados recolhidos serão para fins académicos. Uma vez que o objetivo deste estudo não é avaliar conhecimentos, solicitamos que respondas com clareza, sinceridade e de forma individual. Poderás responder em português ou em espanhol.

Agradecemos, desde já, a tua colaboração!

Grupo I – Perfil sociolingüístico

1. **Sexo:** Masculino ☐ Femenino ☐

2. **Edad:**

3. **Nacionalidad:** _____

4. **País de origen:** _____

5. **¿Cuál es tu lengua materna?** _____

6. **¿Por qué razón consideras que es tu lengua materna?**

7. **¿Cuál es la lengua materna de tu padre?** _____

8. **¿Cuál es la lengua materna de tu madre?** _____

9. ¿Qué lenguas extranjeras has aprendido en la escuela o en otra institución de enseñanza?

Francés ☐

Español ☐

Inglés ☐

Otra ☐ _____

10. ¿Qué lenguas extranjeras estás aprendiendo?

Francés ☐

Español ☐

Inglés ☐

Otra ☐ _____

10.1 ¿En qué año has empezado a estudiar español?

7º año ☐ 10º año ☐

11. ¿Qué lenguas has conocido fuera del ambiente educativo?

12. ¿Ya has tenido contacto con gente de otras lenguas (amigos, conocidos...)?

Sí ☐ No ☐

12.1 Si has contestado afirmativamente, ¿con qué lenguas has tenido contacto?

Grupo II – Las lenguas minoritarias

13. ¿Cuántas lenguas crees que hay en el mundo?

500-800 ☐

3000-5000 ☐

Más de 6000 ☐

14. ¿Qué entiendes por «lengua minoritaria»?

14.1 ¿Conoces alguna? ¿Cuál? _____

15. ¿En qué continentes del mundo hay más lenguas minoritarias?

- a) Europa
- b) África
- c) Oceanía
- d) Asia
- e) América

14.1 ¿Por qué?

16. En tu opinión, ¿debemos preservar y promover las lenguas minoritarias del mundo?

Sí ☐ No ☐

16.1 Si has contestado afirmativamente, ¿por qué?

16.2 Si has contestado negativamente, ¿por qué?

17. Si fueras un político, ¿qué medidas tomarías para evitar que las lenguas minoritarias desaparecieran?

Grupo III – Las lenguas de España

18. ¿Qué lenguas se hablan en España a parte del Español y de las lenguas de los inmigrantes?

_____ ; _____ ; _____ ; _____ ; _____ .

19. ¿Has abordado en la clase de Español las lenguas de España y sus culturas?

Sí ☐ No ☐

19.1 Si has contestado afirmativamente, ¿con qué frecuencia?

Nunca	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>
Algunas veces	<input type="checkbox"/>
Muchas veces	<input type="checkbox"/>

19.2 ¿En qué año?

7º año ☐ 8º año ☐ 9º año ☐ 10º año ☐ 11º año ☐

20. ¿En qué comunidades autónomas españolas se hablan lenguas diferentes del Español?

_____ ; _____ ; _____ ; _____ ; _____ ;
_____ ; _____ ;

21. Indica en qué lenguas de España se encuentran las siguientes palabras. Si no sabes en que lengua está la palabra escribe apenas “No está en Español”.

Carrer	_____	Plaça	_____	Tamén	_____	Neska	_____
Choiva	_____	Berdea	_____	Fundació	_____	Venres	_____

Grupo IV – Las lenguas extranjeras en la clase de Español

22. En las clases de Español ¿consideras que es importante abordar los aspectos socioculturales?

Sí ☐ No ☐

22.1 Si has contestado afirmativamente, ¿por qué?

22.2 Si has contestado negativamente, ¿por qué?

23. Para mí, aprender nuevos idiomas...

- a) Es ventajoso para la vida profesional futura
- b) No es importante, mi lengua me basta
- c) Conlleva a confusiones entre palabras de otros idiomas
- d) Aumenta las capacidades cognitivas
- e) Hace con que perdamos nuestra cultura y nuestra identidad
- f) Retrasa el apareamiento de algunas enfermedades como el Alzheimer
- g) Proporciona nuevas realidades sobre el mundo

24. ¿Durante el aprendizaje del Español sueles recurrir a otras lenguas para memorizar estructuras o descubrir el significado de palabras desconocidas?

Nunca	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>
Algunas veces	<input type="checkbox"/>
Muchas veces	<input type="checkbox"/>

24.1 Si utilizas otras lenguas en el aprendizaje del Español, indica a qué lenguas recurres.

Francés	<input type="checkbox"/>
Portugués	<input type="checkbox"/>
Inglés	<input type="checkbox"/>
Otra _____	<input type="checkbox"/>

24.2 Si recurres a otras lenguas durante el aprendizaje del Español, indica a qué nivel lo haces.

- a) Semántica
- b) Léxico
- c) Expresiones idiomáticas
- d) Conjugación verbal
- e) Reglas gramaticales
- f) Pronunciación

Muchas gracias por tu colaboración en esta encuesta.

Para terminar, si pudieras elegir una lengua de España para aprender en la clase de Español ¿cuál sería? _____ ¿Y por qué? _____.

Muchas gracias por tu participación 😊

Anexo 2 – Planificação da sessão “Una España de diversidad”



Planificação da sessão “Una España de Diversidad”

(27 de abril de 2017)

1. Identificação

Professor em estágio: Filipe Campos Ferreira

Orientador UA: Maria Helena Ançã

Orientadores cooperantes do contexto: Isabel Miranda

Turma: 11^aD – Espanhol Específico

2. Tempo estimado: 1 aula de 90 minutos

3. Objetivos:

- Compreender o perigo de extinção de línguas e a diversidade linguística como um fenómeno que enriquece o conhecimento humano;
- Observar a realidade linguística espanhola e riqueza cultural das mesmas;
- Saber distinguir língua de dialeto;
- Conhecer os conceitos: bilinguismo, plurilinguismo e diglossia.
- Refletir sobre a convivência de línguas minoritárias num espaço com uma língua dominante;
- Potencializar a interação oral no espaço de aula: saber argumentar, tomar decisões, expressar opinião, tomar uma posição, transmitir informação e partilhar experiências, gostos e preferências.
- Ser capaz de usar a língua espanhola oral e escrita de forma criativa;
- Familiarizar-se com os materiais didáticos apresentados;
- Controlar e corrigir o próprio processo de aprendizagem.

4. Conteúdos

• Sociolinguísticos:

- A diversidade linguística do Espanhol;
- Língua e dialetos de Espanha;
- Comunidades linguísticas.

• Linguísticos:

- Nomes de algumas línguas minoritárias e países do mundo.

5. Competências e destrezas a desenvolver:

- Expressão oral, compreensão leitora, compreensão audiovisual, expressão escrita e mediação.

6. Desenvolvimento da sessão – passo a passo



Passo 1 – Todas las lenguas en la clase de ELE

A aula começará com uma dinâmica de aproximação ao tema proposto para a sessão. Para concretizar esta atividade serão distribuídos pela turma alguns papéis com o nome de algumas línguas minoritárias em extinção. Assim, os alunos, em pares, terão que descobrir a que país pertence a língua que lhes foi sorteada, através do atlas das línguas em perigo da UNESCO que será projetado. É neste momento que se fará um diálogo com os alunos acerca das línguas minoritárias que eles conhecem.



Passo 2 – La muerte de las lenguas

Em continuação, uma vez familiarizados com as principais línguas do mundo em perigo e as suas áreas territoriais, o professor projetará um vídeo baseado num poema de Miguel León Portilla¹⁹, um escritor e antropólogo mexicano, no qual evidencia as perdas que existem quando uma língua desaparece. Decerto, o vídeo constitui uma ferramenta bastante produtiva na medida em que consciencializa os alunos para as consequências da perda de uma língua para um povo. Cabe salientar que o relato do vídeo é feito em pipil (ou náhuat), uma língua que tem sido revitalizada no México, El Salvador, Guatemala, Honduras e Nicarágua, porém continua a ser ameaçada.

Partindo do vídeo, o professor fará uma série de perguntas relacionadas com o mesmo, gerando deste modo momentos de reflexão e de interação oral.

Para concluir este passo, os alunos terão que apontar reflexivamente as consequências da perda de uma língua para uma comunidade linguística uma ficha destinada para o efeito.



Passo 3 – Radiografiamos las lenguas de España

Posteriormente, o foco da nossa sessão será colocado nas línguas minoritárias de Espanha, enquanto línguas ameaçadas. Escolhemos, por tanto, uma notícia publicada por Pilar García Mouton na página *ABC Cultura*²⁰ sobre a diversidade linguística existente em Espanha. Em linhas gerais, o texto transporta o aluno à realidade linguística espanhola, muito mais além do quarteto das línguas consideradas cooficiais pois a autora evidencia todas as línguas e dialetos de Espanha, bem como alguns fenómenos relacionados com a convivência de línguas.

A leitura deste texto pretende dar a conhecer sucintamente aos alunos as línguas cooficiais, as línguas que não gozam deste estatuto, os dialetos históricos e recentes, a questão do bilinguismo, de diglossia e por fim algumas políticas linguísticas existentes em Espanha.

¹⁹https://www.youtube.com/watch?v=ngp0_mU8TKo (consultado a 21 de abril de 2017)

²⁰http://www.abc.es/cultura/20140929/abci-lenguas-minoritarias-espana-201409191121_1.html (consultado a 21 de abril de 2017)

Com a finalidade de sintetizar os conteúdos e conceitos que aparecem ao longo do texto, o professor projetará um power point com a definição de conceitos e um mapa linguístico de Espanha.

Passo 4 – Un solo país, un montón de lenguas

Como atividade final e com o intuito de criar um mapa conceptual sobre a diversidade linguística espanhola, os alunos irão construir um mapa com todas as línguas e dialetos de Espanha, indicando as zonas. Para tal, o professor disponibilizará os materiais que se enumeram nos recursos a mobilizar.

Passo 5– En casa podemos descubrir lenguas nuevas...

Terminada a sessão, o professor indicará o trabalho de casa. Com base numa ficha de trabalho adaptada de Garrido (2008) a propósito do lugar da competência plurilingue na aula de ELE, os alunos devem realizar um trabalho de pesquisa sobre um país plurilingue, obedecendo aos tópicos que constam na ficha de trabalho de casa.

7. Recursos e materiais a mobilizar

- Fichas de trabalho (elaboração própria);
- Vídeo do youtube https://www.youtube.com/watch?v=ngp0_mU8TKo (consultado a 21 de abril de 2017)
- Texto *Radiografía de las lenguas de España en peligro*:
http://www.abc.es/cultura/20140929/abci-lenguas-minoritarias-espana-201409191121_1.html (consultado a 21 de abril de 2017)
- Computador;
- Power Point e Data Show;
- Cartolina, cartões e mapa de Espanha;
- Quadro e marcadores;

8. Bibliografia

- Etxebarria, M. (2002). *La diversidad de lenguas en España*. Madrid: Espasa.
- Fernández Martín, P. (2014). *La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística*. Universidad de Vigo: *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3, 31-61.
- Moreno Cabrera, J. C. (2014). *Los dominios del español. Guía de Imperialismo lingüístico panhispánico*. Madrid: Euphonia Ediciones.

Anexo 3 – Cartões com línguas minoritárias em perigo

Gascón

Askún

Emiliano

Bolo

Corso

Quechua

Ladín

Yaruro

Saamí

Quiché


Apuriña

Parecís


Malto

Mapuche


Gurinji




Suací



Oirata



Arruma



Mirandés

Anexo 4- Ficha de trabalho de casa

La lengua del mundo que me ha tocado...



Datos de la lengua



Nombre del país	
Situación geográfica	
Lenguas que se hablan en el país	
Lengua oficial	
Número de hablantes de la lengua minoritaria	
Lenguas de enseñanza	
Otros países en los que se hable esa lengua	



Busca algunas palabras en la lengua que te ha tocado y escríbelas abajo. Puedes por ejemplo buscar un saludo, los colores, los números, tus objetos favoritos...



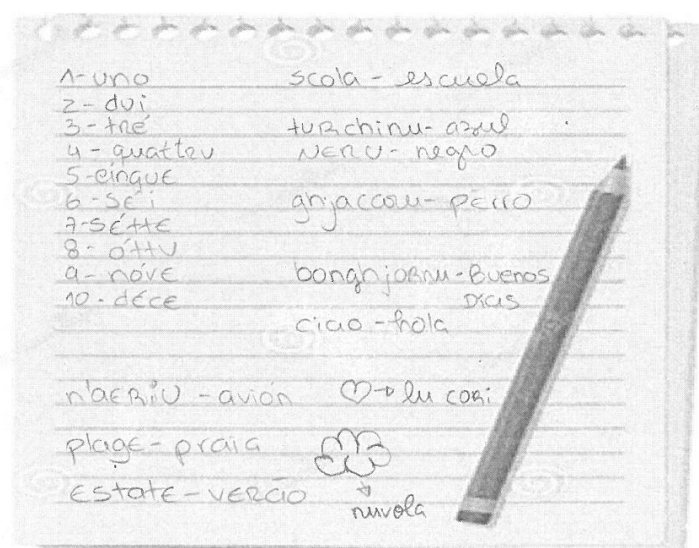
Anexo 4 a) - Ficha de trabalho de casa resolvida



Nombre del país	Córcega
Situación geográfica	
Lenguas que se hablan en el país	Francés
Lengua oficial	Se habla la lengua francesa pero también la lengua corsa.
Número de hablantes de la lengua minoritaria	100 000 - 400 000
Lenguas de enseñanza	
Otros países en los que se hable esa lengua	Italia



Busca algunas palabras en la lengua que te ha tocado y escríbelas abajo. Puedes por ejemplo buscar un saludo, los colores, los números, tus objetos favoritos...




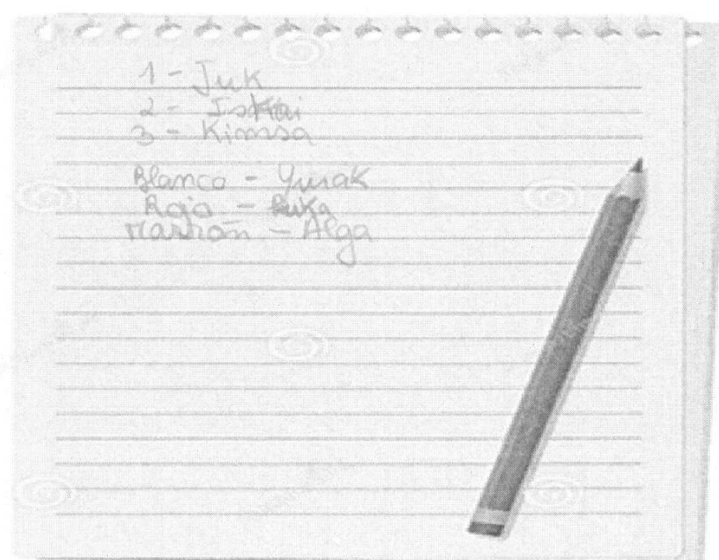
Anexo 4 b) - Ficha de trabajo de casa resuelta



Datos de la lengua

Nombre del país	Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú
Situación geográfica	Andes, Gran Chaco y Amazonia
Lenguas que se hablan en el país	quechua
Lengua oficial	castellano
Número de hablantes de la lengua minoritaria	7.800.000
Lenguas de enseñanza	
Otros países en los que se hable esa lengua	

 Busca algunas palabras en la lengua que te ha tocado y escríbelas abajo. Puedes por ejemplo buscar un saludo, los colores, los números, tus objetos favoritos...



Anexo 5- Ficha de trabajo sobre o poema “Cuando muere una lengua”

1. Lee el siguiente poema del escritor mexicano Miguel León Portilla

Cuando muere una lengua

Cuando muere una lengua
las cosas divinas,
estrellas, sol y luna,
las cosas humanas,
pensar y sentir,
no se reflejan ya
en ese espejo.



Cuando muere una lengua
todo lo que hay en el mundo,
mares y ríos,
animales y plantas,
ni se piensan, ni pronuncian
con atisbos y sonidos
que no existen ya.

Cuando muere una lengua,
sus palabras de amor,
entonación de dolor y querencia,
tal vez viejos cantos,
relatos, discursos, plegarias,
nadie, cual fueron,
alcanzará a repetir.

Cuando muere una lengua
para siempre se cierran
a todos los pueblos del mundo
una ventana, una puerta,
un asomarse
de modo distinto
a cuanto es ser y vida en la tierra.

Cuando muere una lengua,
ya muchas han muerto
y muchas pueden morir.

Espejos para siempre quebrados,
sombra de voces
para siempre acalladas:
la humanidad se empobrece.



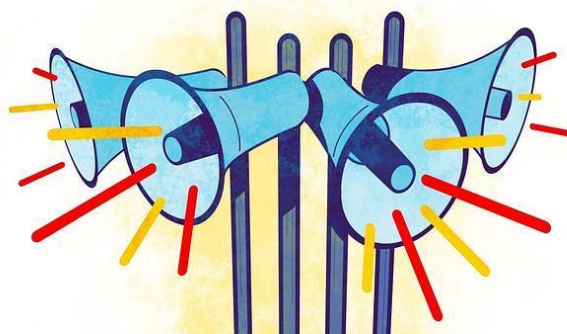
2. Después de leer el poema y ver el vídeo sobre el desaparecimiento del náhuatl, indica cuáles son las consecuencias para la Humanidad cuando desaparece una lengua.



Anexo 6- Texto “Radiografía de las lenguas de España en peligro”

Radiografía de las lenguas de España en peligro

Pilar García Mouton, profesora en el Instituto de Lengua, Literatura y Antropología del CSIC, insta a escolarizar a los niños en su lengua materna y enseñarles los rudimentos de otras de su entorno para conservarlas.



Con el castellano, oficial en toda España, y lenguas como el catalán, el gallego y el euskera o vasco, cooficiales en las autonomías en las que más se hablan, conviven otras lenguas y variedades lingüísticas. «Junto a estas cuatro lenguas principales, conviene señalar la presencia del **aranés**, variante del **gascón** que se habla en el valle de Arán, en el Pirineo leridano, y del **gallegoportugués** en algunas localidades de la frontera con Portugal. Además, es necesario apuntar la pervivencia de dos variedades históricas importantes, el **leonés** y el **aragonés**». Así inicia la doctora en Filología Románica Pilar García Mouton su libro «Lenguas y dialectos de España» (Arco Libros) del que está a punto de salir la sexta edición.

«La tendencia es a que el número de hablantes disminuya, pero también hay una voluntad de mantenerlas por parte de la comunidad que las considera parte de su patrimonio».

Entre los dialectos, García Mouton diferencia entre los «históricos» (que se pueden considerar también lenguas), que vienen directamente del latín como el castellano/español, el catalán, el gallego o el asturleonés, y los «innovadores», que proceden del castellano, como el andaluz y las variedades extremeñas, murcianas y canarias. «Lo de lenguas y dialectos minoritarios es relativo. En general se aplica a los que no tienen ningún tipo de protección oficial, pero hay quien lo amplía a lenguas que están en situación desigual en el uso, porque sus hablantes son bilingües

y conviven en una situación de **diglosia** con otra lengua más fuerte socialmente», explica la profesora.

Hoy se protege este legado «mucho más» que hace cincuenta años. «En general se valoran las lenguas y los dialectos», continúa la experta; aunque «esto no quiere decir que sea suficiente para preservarlos de los peligros que existen en un tipo de sociedad tan comunicada como la nuestra, que tiende a nivelar las diferencias».

García Mouton considera «una pena que se haya politizado tanto todo lo relacionado con el legado lingüístico, que debería considerarse patrimonio de todos, una riqueza cultural». En su opinión, convendría seguir la recomendación de la Unesco de escolarizar a los niños en su lengua materna y luego ir añadiendo otras a sus conocimientos. «Y también convendría que a los niños españoles se les enseñase desde pequeños que, además de la suya, hay otras lenguas en su entorno, y que aprendiesen rudimentos de esas otras lenguas a través de canciones, adivinanzas... Así se familiarizarían con ellas, aprenderían a valorarlas y a la larga desaparecerían ciertas actitudes heredadas».

1. **Ahora que ya has leído el texto, escribe el nombre de cada lengua de España radiografiada por Pilar García Mouton.**

Lenguas de España radiografiadas



2. **A continuación, menciona qué medidas sugiere la autora para proteger las lenguas de España en peligro.**

3. **Indica una medida que tomarías a la hora de valorar las lenguas si fueras Pilar García Mouton.**

Una España de diversidad

Lenguas y dialectos de España



Las lenguas de España

Lengua



Instrumento lingüístico de comunidades de hablantes más o menos extensas que han desarrollado una cultura propia y que cuentan con un modelo ideal de código que todos los hablantes reconocen como siendo el correcto.

Dialecto



La definición de dialecto es algo muy polémico pero se entiende como la variedad de una lengua que se habla en un determinado territorio. Son formas particulares de hablar o escribir y por tanto fomenta la diversidad lingüística.

El origen de las lenguas de España



El castellano, el catalán y el gallego son **lenguas románicas**, es decir, derivan del latín que a su vez deriva del primitivo indoeuropeo.



El **vasco** sigue siendo un misterio porque se desconoce de dónde procede, si bien se sabe que podría ser anterior incluso al indoeuropeo. Las últimas investigaciones lo emparentan con las lenguas del Cáucaso, frontera natural entre Europa y Asia.



Según la RAE...



¿CASTELLANO O ESPAÑOL?

ESPAÑOL

(...) lengua común de España y de muchas naciones de América (...)
 (...) resulta más recomendable por carecer de ambigüedad, ya que se refiere de modo unívoco a la lengua (...)

CASTELLANO

(...) resulta preferible reservar el término, para referirse al dialecto románico nacido en el Reino de Castilla durante la Edad Media, o al dialecto del español que se habla actualmente en esa región.

Fuente: Diccionario panhispánico de dudas (2005)

ESPAÑOL designa la lengua común de España y de muchas naciones de América, y que también se habla como propia en otras partes del mundo, son válidos los términos castellano y español. La polémica sobre cuál de estas denominaciones resulta más apropiada está hoy superada. Asimismo, es la denominación que se utiliza internacionalmente (Spanish, espagnol, Spanisch, spagnolo, etc.).

Resulta preferible reservar el término CASTELLANO para referirse al dialecto nacido en el Reino de Castilla durante la Edad Media. En España, se usa el nombre castellano cuando se alude a la lengua común del Estado en relación con las otras lenguas cooficiales en sus respectivos territorios autónomos, como el catalán, el gallego o el vasco.

Las lenguas cooficiales de España



El catalán



El vasco o euskera



El valenciano



El gallego

¿Qué es una lengua cooficial?

Es una lengua reconocida que se habla en alguna región o comunidad autónoma, además del idioma nacional oficial. Esto quiere decir que la enseñanza y la administración se hace en la lengua cooficial y en la lengua nacional.

La Constitución de 1978 dice, en su artículo 3:

- 1) El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
- 2) Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas CC.AA. , de acuerdo con sus estatutos.
- 3) La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de respeto y protección.

¿Diglosia?

Diglosia es la situación que se da cuando en un mismo territorio coexisten dos lenguas con diverso estatus social, de modo que una de ellas se configura como lengua de prestigio frente a la otra.

Bilingüismo

Uso habitual de dos lenguas por parte de un individuo o un grupo de individuos en una comunidad de hablantes. "el bilingüismo es un fenómeno común en algunas regiones españolas, como Cataluña."



Los dialectos de España



Dialectos Meridionales (o del sur):

1. Andaluz (Andalucía)
2. Murciano (Murcia)
3. Extremeño (Extremadura)
4. Canario (Islas Canarias)
5. El balear (Islas Baleares)



Dialectos Septentrionales (o del norte):

1. El leonés: Asturias, León, Zamora, Salamanca y Cáceres
2. El aragonés: La Rioja, Navarra y Aragón



Las lenguas España en peligro



El aranés

El aranés es una lengua que proviene de lengua occitana y se habla en la zona del Valle de Arán (Lérida), con estatus de cooficialidad en toda Cataluña. Se trata de una variedad del Gascón.



Aranés	
	Aranés
Hablado en	 España
Región	Valle de Arán (Lérida)
Hablantes	2765 ¹
Familia	Indoeuropeo Itálico Romance Occitanorrománico Occitano Gascón
	Aranés
Estatus oficial	
Oficial en	 Cataluña
Regulado por	Consejo General de Arán



El asturiano (o el bable)

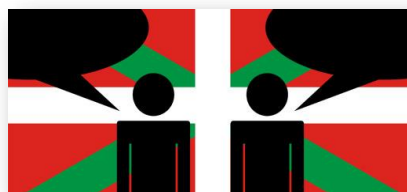
El **asturiano** es el término utilizado para referirse a la lengua tradicional de la mayor parte del Principado de Asturias, en el norte de España. El asturiano cuenta con una gramática, un diccionario de la lengua asturiana, el *Diccionariu de la Llingua Asturiana*, y unas normas ortográficas.

Asturiano	
<i>Asturianu, Llingua asturiana</i>	
Hablado en	 España
Región	 Asturias
Hablantes	100 000 (2007) ¹
	Nativos [mostrar]
	Otros [mostrar]
Familia	Indoeuropeo Itálico Romance Iberorromance Astur-Leonés Asturiano
Escritura	Latino
Estatus oficial	
Oficial en	Ningún país
Regulado por	Academia de la Lengua Asturiana

<i>Euskera, euskara</i>	
Hablado en	 España  Francia
Región	 España  País Vasco  Navarra  Francia  País Vasco francés
Hablantes	714 000 (vascohablantes bilingües 2011). 1 102 391 (contando también bilingües pasivos 2011) (habitantes con algún conocimiento de euskera como para poder entender mensajes en este idioma sin hablarlo) ^{1 2}
Familia	Lengua aislada
Dialectos	Occidental Central Navarro Navarro-labortano Suletino
Estatus oficial	
Oficial en	Ningún país (cooficial con español en el País Vasco y la zona vascófona de Navarra)
Regulado por	Real Academia de la Lengua Vasca (<i>Euskaltzaindia</i>)

El vasco o euskera

El esukera es una lengua no indoeuropea hablada en territorios de España y Francia a lo largo del golfo de Vizcaya. Es considerada como una lengua aislada, es uno de los pocos idiomas hablados actualmente en Europa que no desciende del tronco indoeuropeo.

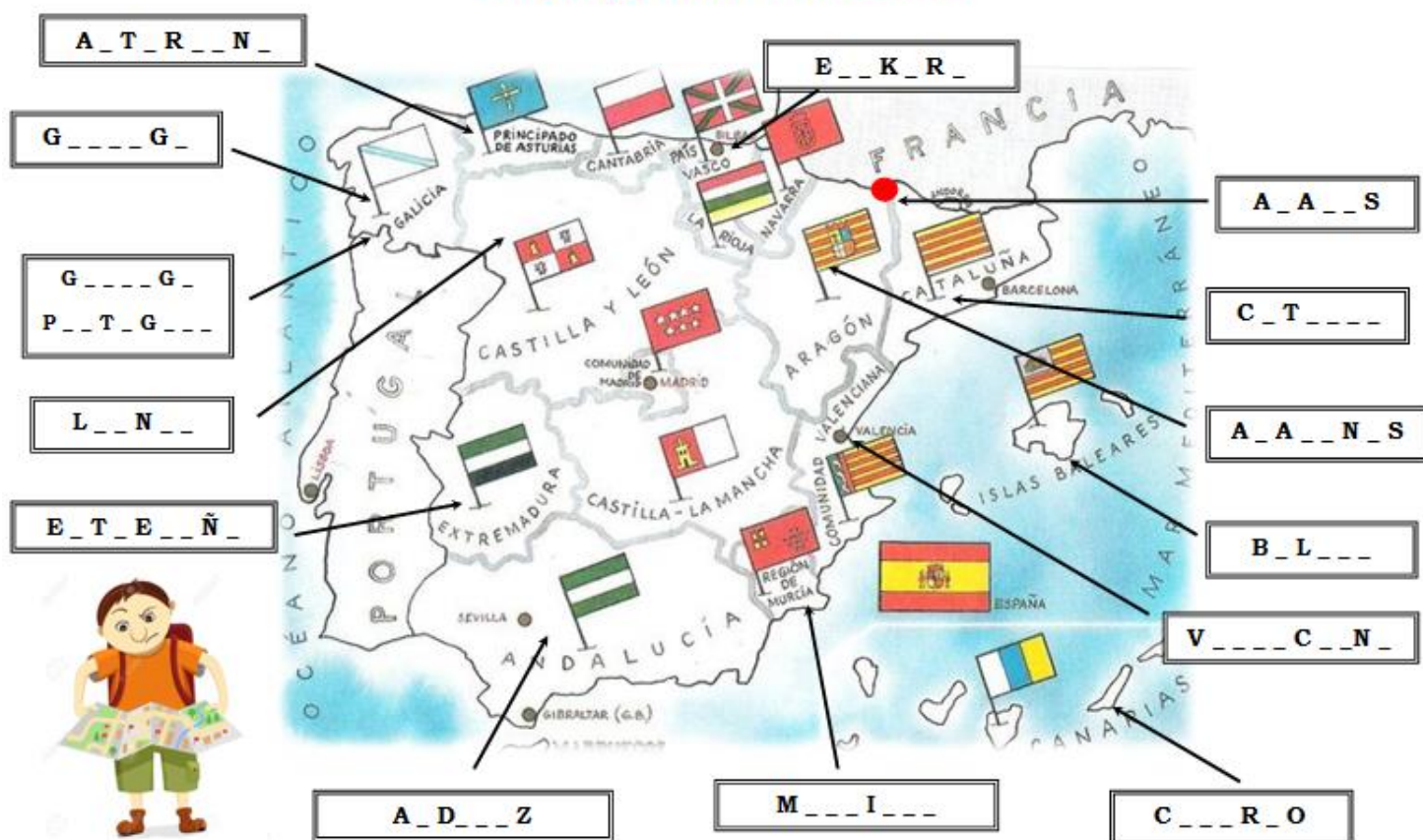


Anexo 8- Atividade “Una España de diversidad

”

Lenguas y dialectos de España

Una España de diversidad



Anexo 9- Planificação da sessão “País Vasco tiene un color especial”

Planificação da sessão “País Vasco tiene un color especial”

(4 de Maio de 2017)

1. Identificação

Professor em estágio: Filipe Campos Ferreira

Orientador UA: Maria Helena Ançã

Orientadores cooperantes do contexto: Isabel Miranda

Turma: 11^aD – Espanhol Específico



2. Tempo estimado: 1 aula de 90 minutos

3. Objetivos:

- Refletir sobre a diversidade cultural espanhola e a coexistência de várias culturas e línguas regionais;
- Desenvolver estratégias para compreender as várias formas de relacionar-se em cada país;
- Inferir semelhanças e diferenças entre o basco, o espanhol e outras línguas estrangeiras;
- Ativar estratégias e habilidades de cariz interlinguístico;
- Compreender as relações sociais entre os andaluzes e os vascos;
- Potencializar a interação oral no espaço de aula: saber argumentar, tomar decisões, expressar opinião, tomar uma posição, transmitir informação e partilhar experiências, gostos e preferências;
- Ser capaz de contar os principais acontecimentos de um filme;
- Ser capaz de usar a língua espanhola oral e escrita de forma criativa;
- Familiarizar-se com os materiais didáticos apresentados;
- Controlar e corrigir o próprio processo de aprendizagem;
- Refletir sobre as aprendizagens adquiridas.

4. Conteúdos

• Sociolinguísticos:

- A diversidade linguística e cultural de Espanha;
- Comunidades autónomas;
- Estereótipos.

• Linguísticos:

- Vocabulário relacionado com as cores e material de aula;
- Vocabulário relacionado com o cinema.

5. Competências e destrezas a desenvolver:

- Expressão oral, compreensão leitora, compreensão audiovisual, expressão escrita e mediação.

6. Desenvolvimento da sessão – passo a passo

Passo 1- Calentando motores...

As atividades traçadas para esta sessão começarão com uma dinâmica na qual os alunos terão que inferir o conteúdo de algumas imagens que serão apresentadas. Neste sentido, os alunos devem sugerir traços comuns entre as várias imagens através de algumas pistas fornecidas pelo professor, quando necessário. O principal objetivo que depositamos nesta atividade de introdução é situar os alunos nas duas culturas que serão exploradas em aula, a cultura basca e andaluza. Mais se acrescenta que esta atividade será apresentada num power point.

Passo 2 – Entre Andalucía y País Vasco...



Concluída a dinâmica de introdução e motivação à temática da sessão, o professor entregará aos alunos um guião de aula com algumas atividades de cariz cultural para comprovar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a cultura andaluza e basca. Sintetizando, os alunos terão que agrupar a informação (cidades, comidas típicas, danças, artistas, bebidas, monumentos...) segundo a cultura correta.

Podemos ainda salientar que se fará um diálogo com os alunos sobre experiências que tenham vivido na Andaluzia ou no País Vasco ou até mesmo com basco falantes.



Passo 3 – Cuando el norte y el sur se encuentran...

Em continuação, partiremos do filme Ocho Apellidos Vascos (2014) do realizador Emilio Martinez-Lázaro para desenvolver as atividades que criámos para a sessão. Uma vez que o filme já foi visto pela turma na aula de Espanhol, iremos debruçar-nos em alguns fragmentos que evidenciam as relações estereotipadas que os bascos possuem dos andaluzes e vice-versa.

O filme escolhido insere-se no programa de Espanhol do Ensino Secundário pois convida o aluno a explorar a diversidade cultural e linguística espanhola. Ora, se o nosso propósito é trabalhar o campo da interculturalidade, encontramos neste filme o suporte didático ideal para fazê-lo.

Como referíamos anteriormente, os alunos irão ver algumas cenas do filme que evidenciam novas formas de viver, a coexistência de tradições distintas num mesmo país, os vários estereótipos de Espanha, a questão dos nacionalismos e outros aspetos socioculturais que um aluno estrangeiro não compreende à primeira vista.

Deste modo, à medida que os alunos veem os fragmentos escolhidos pelo professor, irão completando um guião (ver anexos) construído pelo professor e baseado na unidade didática de Ruano e Couvrant (2014). Assim, o guião incorpora um conjunto de atividades e exercícios que exploram a interculturalidade, e simultaneamente as destrezas da LE, tais como resumir um filme, aprender a aprender, elaborar um texto de opinião...



Passo 4 – Hoy aprendemos en euskera

Esta atividade contempla alguns exercícios plurilingues relacionados com o basco. Primeiramente, trabalhar-se-á o vocabulário basco que aparece ao longo dos fragmentos do filme mostrados pelo professor (ex.: aita-padre, kaixo- hola, agur- gracias...). De seguida, para desenvolver a competência plurilingue dos alunos, os alunos irão aprender as cores em basco através de um jogo *online* interativo (Hitziki), inferindo desta feita as semelhanças ou diferenças com a língua objeto de estudo. Numa segunda fase, propomos que os alunos relacionem as cores em basco e espanhol com as restantes línguas estrangeiras que conhecem e com a sua língua materna respetivamente.



Passo 5 –El mapa de los estereotipos de España

Em modo de conclusão, o último momento da aula consiste na elaboração de um texto de opinião. Na última página do guião (ver anexos) consta um mapa de España que retrata a imagem que os espanhóis têm uns dos outros, consoante as comunidades autónomas.

Com esta atividade, propomos aos alunos criar uma reflexão sobre a importância dos estereótipos, não porque sejam uma aspeto negativo no geral, mas muitas vezes podem ser prejudiciais porque nos levam a criar ideias erradas sobre o Outro e por vezes impedem o diálogo entre as culturas.

Salientamos que serão revistas algumas estruturas para exprimir opinião (*creo que, en mi opinión, para mí...*).

7. Recursos e materiais a mobilizar

- Fichas de trabalho (elaboração própria);
- Filme;
- Jogo de língua basca online – Hitziki hitziki.onoff.es/ (consultado a 21 de abril de 2017)
- Computador;
- Power Point e Data Show;
- Quadro e marcadores;

8. Bibliografia e webgrafia

- Andrade, A., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L & Simões, A. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In A. Neto *et al.* (Org.), *Didácticas e metodologias de educação, percursos edesafios*. Évora: Universidade de Évora, pp. 489-506.

- Consejo de Europa (2002). Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya), 2002.
- Fernández Martín, P. (2012). *Filología y lingüística: métodos, corpus y nuevas tecnologías*. Saarbrücken: EAE.
- Fernández Martín, P. (2013). *Las lenguas de España en la clase de ELE, Actas del XIV Encuentro Práctico de Profesorado de ELE, celebrado el 13 y 14 de marzo de 2013*. Madrid: International House/Edinumen.
- Meyer, M. (1991). *Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners*. Em D. Buttjes y M. Byram (eds.). *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 136-159.
- Vinagre, M. (2005). *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- www.cinespagnol-nantes.com/documents.../DP-Ocho_apellidos_vascos-2015.pdf(consultado a 8 de maio de 2017)

¿Qué tienen en común estas imágenes?



¿Y estas?



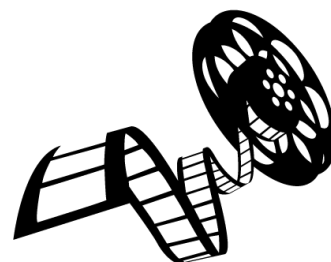
¡EUSKADI TIENE UN COLOR ESPECIAL!



FICHA TÉCNICA

Título original: *Ocho apellidos vascos* / **País:** España / **Año:** 2014 / **Duración:** 1h38min / **Género:** Comedia / **Dirección:** Emilio Martínez-Lázaro / **Guion:** Borja Cobeaga, Diego San José / **Producción:** Lazonafilms - Kowalski Films / **Fotografía:** Gonzalo F. Berridi, Juan Molina / **Música:** Fernando Velázquez / **Montaje:** Ángel Hernández Zoido

Rafa, andaluz de pura cepa, nunca ha tenido que salir de su querida Sevilla para conseguir lo que más le importa en la vida: el fino, la gominata y las mujeres. Hasta que un día todo cambia cuando aparece la primera mujer que resiste a sus encantos: Amaia, una vasca. Rafa, decidido a conquistarla, viaja hasta un pueblo de la Euskadi profunda. Allí, para conseguir a Amaia hará lo que haga falta, hasta hacerse pasar por vasco.





ACTIVIDAD 1. Desde Sevilla hacia Euskadi...



1. Rellena los huecos siguientes.

Andalucía se sitúa..... y su capital es..... Los gentilicios de Andalucía se llaman

El País Vasco o..... se sitúa Su capital es

Los gentilicios de País Vasco se llaman

1.1 ¿Qué sabes sobre Andalucía y País Vasco? Identifica los siguientes elementos de la columna en el hueco correspondiente.

La Giralda – La jota vasca - La sidra — La Tamborrada – El Museo Guggenheim – El rebujito -Iñaki Urdangarín - El gazpacho – Las sevillanas – Los pinchos – David Bisbal –La feria de Abril -

Comida

Bebida

Fiestas típicas

Monumentos

Música/bailes

Personaje famoso

PAÍS VASCO

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANDALUCÍA

.....

.....

.....

.....

.....

.....



ACTIVIDAD 2. Los estereotipos en la película

2.1 Después de ver la siguiente escena, lee el siguiente diálogo y contesta a las preguntas.



En el bar de sevillanas... (min. 03:50)



Amaia: Que me sueltes, hostia, ¿has oído que ha dicho “Vascongadas”? La incultura que tiene esta gente...Panda de vagos. Qué solo os levantáis de la siesta para ir de juerga.

Rafa: Anda, muchacha, vete a levantar piedras o lo que hagáis los vascos para relajar, que te has puesto muy nerviosa.

Amaia: Hay que ver el salero y la “grasia” (gracia) que tiene el judío. (A sus amigas) Sacadme, que la lio.

Rafa: Es normal que prefieran irse para el norte. ¿Sabéis por qué? ¡Porque allí la gente se lo pasa bomba!

Amaia: ¿Todavía seguimos con eso, a estas alturas todavía...? ¡Ya está bien de mezclar a los vascos con la violencia!

Rafa: Se acabó, venga, para afuera.

2.2 ¿Qué imagen tiene Amaia de los andaluces?¿Sabes lo que son las “vascongadas”?
¿Qué nombre le llama Rafa a Amaia para referirse a las chicas vascas?

.....

.....

.....

2.3 ¿Y Rafa? ¿Qué piensa él de los vascos?

.....

.....

.....

2.4 ¿Por qué crees que Rafa utiliza la expresión “se lo pasa bomba”?

.....



En el piso de Rafa... (min. 8.30)

Joaquín: No te la habrás traído a casa, ¿no?

Rafa: Sí...

Joaquín: ¿Tú estás loco? ¿Cómo te traes a esa tía a casa que puede ser de la ETA o de algún comando?

Rafa: Pero ¿cómo va a ser de la ETA o de algún comando? ¿Tú estás *chalo* o qué?

Joaquín: Además te digo una cosa... esa tía está buscando piso piloto en Sevilla te lo digo yo. Y no hables de Franco que se enervan. Y nada de botella. Porque esta gente con esto hacen cócteles molotov.



3. ¿Qué estereotipos tiene Joaquín sobre los vascos? ¿Crees que es verdad?

.....

.....

.....



Un poco de historia para que comprendas mejor la cuestión vasca... (min. 50:58)

ETA son las siglas de **Euskadi Ta Askatasuna** (**Euskadi*** y **Libertad**). Se trata de una organización revolucionaria clandestina que reclama la independencia del País Vasco. Un grupo de estudiantes radicales fundaron esta organización el 31 de julio de 1959.

ETA defiende cuatro pilares básicos: la defensa del euskara*, el etnicismo, el antiespañolismo y la independencia de los territorios que, según reivindican, pertenecen a Euskadi: Álava, Vizcaya, Guipúzcoa, Navarra (en España), Lapurdi, Baja Navarra y Zuberoa (en Francia).

ETA usó las armas durante mucho tiempo, en varios atentados terroristas muy violentos (sobre todo durante el periodo de la *Transición*), pero el

20 de octubre de 2011 la banda anunció mediante un comunicado oficial "el cese definitivo de su actividad armada".

Euskadi es el nombre del País Vasco en la lengua hablada en la Comunidad (el euskera).





“A los andaluces no nos pueden ver ni en pintura...” (min. 9.40)

Joaquín: Cuidado Currito, no vaya a haber un artefacto explosivo ahí dentro.

Curro: ¿Tú estás seguro de que este bolso es de una mujer? Porque aquí no hay pintalabios, ni rímel ni nada.

Joaquín: Si las vascas no se maquillan...

Rafa: Es que me he enamorado...

Joaquín: ¡¿Cómo te vas a enamorar de una vasca?!

Curro: ¡Tú no te has enamorado en tu vida, Rafael!

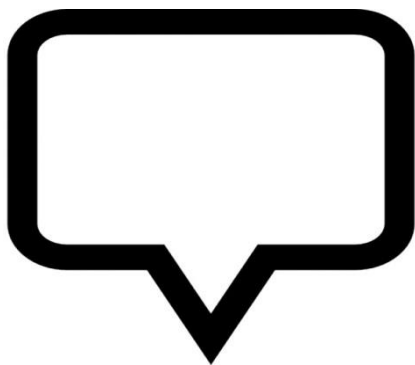
Rafa: Vosotros no lo podéis entender, pero ella y yo sabemos que se ha quedado a medias...

Pedro: No se te ocurra ir en coche, hice la mili (el servicio militar) en Irún (País vasco) y me lo rayaron tres veces. A los vascos les encanta, es típico de allí.

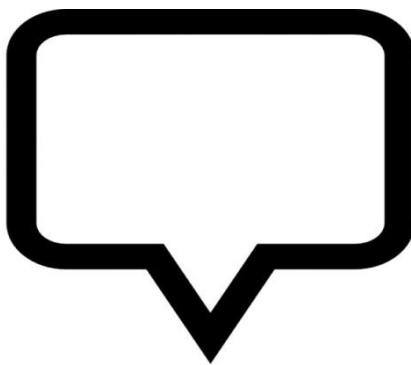
Curro: A los andaluces no nos pueden ni ver. Eso es lo que les meten en las ikastolas esas (escuelas vascas), eso y cómo hacer cócteles molotov...



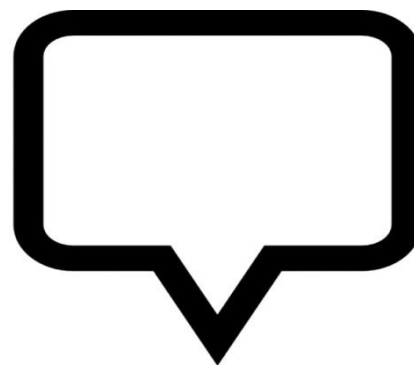
4. ¿Qué ideas tienen los colegas de Rafa sobre los vascos? Fíjate en la escena, lee el fragmento y completa los espacios.



Curro



Pedro



Joaquín

ACTIVIDAD 3. Por fin llegamos a País Vasco



1.



3.1 Esta es la primera imagen que Rafa tiene de País Vasco cuando llega allí. Descríbela.

3.2 A continuación compara la imagen que tenía Rafa de País Vasco con las siguientes fotografías. ¿Te parecen semejantes? ¿Por qué?





3.3 Los viajes son muy importantes a la hora de eliminar los estereotipos. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?

ACTIVIDAD 4. ¿Nos atrevemos con el vasco?

Como sabes el vasco o euskera es una lengua muy aislada del español y de las demás lenguas que derivan del latín. Además, se cree que el euskera es la lengua viva más antigua de Europa.

Hoy en día, casi un millón de personas hablan euskera. Te invitamos a conocer algunas palabras en euskera por si un día viajas a esta zona tan bonita de España.

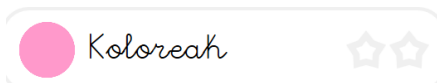







4.1 Algunas de estas palabras se repiten mucho a lo largo de la película. Une con flechas el significado de palabra en español. ¿Te animas a pronunciarlas?

Aita
Ama
Agur
Kaixo
Ikastola
Eskerrik

Madre
Escuela
¡Hola!
Gracias
Adiós
Padre

4.2 A continuación, tu profesor te enseñará un juego en línea (*Hitziki*) para aprender algunas palabras en euskera. Después de jugar completa la tabla siguiente con los colores en los idiomas que conozcas.



 Euskera	 Español	 Inglés	 Francés	 Tu lengua materna
Gorria				
Berdea				
Urdina				
Huria				
Zuria				
Beltza				
Laranja				
Arrosa				
Morea				
Marroia				
Zilar - koloreak				
Urre - koloreak				

ACTIVIDAD 5. Una España de estereotipos

5.1 Observa el mapa siguiente. ¿Cuál consideras que es valor de los estereotipos? Teniendo en cuenta la clase de hoy, haz una reflexión sobre la imagen



Para expresar opinión, recuerda...

- En mi opinión/ Para mí...
- Desde mi punto de vista...
- A mi modo de ver,...
- (A mí) me parece que...
- (Yo) pienso/ creo/ opino/ considero que... +presente de indicativo
- (Yo) no pienso/ creo/ opino/ considero que...+ presente del subjuntivo

Anexo 12 – Planificação da sessão “Hoy aprendemos en catalán”

Planificação da sessão “Hoy aprendemos en catalán”

(11 de maio de 2017)

1. Identificação

Professor em estágio: Filipe Campos Ferreira

Orientador UA: Maria Helena Ançã

Orientadores cooperantes do contexto: Isabel Miranda

Turma: 11^aD – Espanhol Específico



2. Tempo estimado: 1 aula de 90 minutos

3. Objetivos:

- Refletir sobre a diversidade cultural espanhola e a coexistência de várias culturas e línguas regionais;
- Desenvolver estratégias para compreender as várias formas de relacionar-se em cada país;
- Conhecer as tradições catalãs mais emblemáticas;
- Refletir sobre o sentimento diferencial catalão e a questão da independência;
- Inferir semelhanças e diferenças entre o catalão, o espanhol e outras línguas estrangeiras;
- Ativar estratégias e habilidades de cariz interlinguístico;
- Potencializar a interação oral no espaço de aula: saber argumentar, tomar decisões, expressar opinião, tomar uma posição, transmitir informação e partilhar experiências, gostos e preferências;
- Ser capaz de usar a língua espanhola oral e escrita de forma criativa;
- Familiarizar-se com os materiais didáticos apresentados;
- Controlar e corrigir o próprio processo de aprendizagem;
- Refletir sobre as aprendizagens adquiridas.

4. Conteúdos

• Sociolinguísticos:

- A diversidade linguística e cultural de Espanha;
- Tradições (pratos típicos, festas, música...);
- O sentimento diferencial catalão;
- O conto tradicional.

• Gramaticais:

- Revisão de tempos verbais para contar acontecimentos no passado (pretérito imperfecto e indefinido).

5. Competências e destrezas a desenvolver:

- Expressão oral, compreensão leitora, compreensão audiovisual e expressão escrita.

6. Desenvolvimento da sessão – passo a passo

Passo 1 – Quién es quién...



Na primeira parte da sessão, serão projetadas algumas fotografias de várias personalidades conhecidas em Espanha. Neste sentido, pretende-se fundamentalmente que os alunos reconheçam as personalidades em destaque e infiram os seus conhecimentos prévios sobre as mesmas. Numa segunda etapa, os alunos terão que relacionar a fotografia com as características sobre cada personalidade.

O principal objetivo que delineamos com esta atividade é dar a conhecer algumas personalidades catalãs e familiarizá-los com a língua através dos seus apelidos já que se encontram em catalão. Repare-se que para levar a cabo esta atividade de motivação e introdução será disponibilizada uma ficha de apoio ao aluno.

Passo 2 – Cataluña y sus tradiciones...

Terminada a atividade anterior, o professor mostrará aos alunos as principais tradições culturais dos catalães através de um *prezi* que contém as dez principais tradições para um bom catalão. Sublinhamos que é neste ponto da sessão que será abordada a questão da língua catalã, no qual os alunos aprenderão os dias da semana e os meses do ano e ainda levaremos a cabo uma breve reflexão sobre o nacionalismo da Catalunha. Acreditamos que esta parte da aula será bastante motivadora uma vez que evidenciará costumes e tradições totalmente novas aos alunos, que não são contempladas nos manuais de ELE.

Podemos ainda salientar que se fará um diálogo intercultural, isto é, os alunos deverão também mencionar e refletir sobre as suas próprias tradições e neste sentido, as tradições do Outro como espelho da diversidade.

Passo 3 – Ser catalán...

Em continuação, partindo dos objetivos gizados para esta sessão, o seguinte passo culminará com uma atividade de compreensão audiovisual que abarca a questão do sentimento diferencial dos catalães. Decidimos então optar por um material real (uma entrevista da BBC) para fundamentar a nossa atividade e conferir-lhe a devida importância. Assim, o vídeo escolhido consiste numa entrevista a alguns catalães que definem em poucos segundos o que significa para os mesmos ser catalão. A diversidade de respostas e aceções é extremamente rica uma vez que estas não se prendem apenas com o nacionalismo, mas com a história, a língua e cultura da Catalunha.

Neste sentido, iremos reproduzir a entrevista duas vezes e depois os alunos terão que indicar por escrito (ficha de atividades) o que significa ser catalão para cada um dos entrevistados.

Passo 4 – Caballeros, dragones y Cataluña...

Tendo em vista a atividade final pensada para esta sessão, iremos explorar a lenda de Sant Jordi, o padroeiro da Catalunha, uma vez que é uma lenda enraizada na cultura catalã. Assim, fomentaremos a leitura em voz alta e faremos uma revisão nos tempos verbais predominantes na lenda (*pretérito indefinido* e *pretérito imperfecto*). Para concretizar esta

tarefa, o professor distribuirá uma ficha com a lenda e alguns exercícios sobre as principais tradições do dia de Sant Jordi.

Num último ponto, pedir-se-á aos alunos que mencionem lendas típicas da sua região ou inclusivamente, lendas portuguesas.

Passo 5 – Traductores en la clase de ELE

No quinto passo desta sessão, é nossa intenção familiarizar os alunos com a língua catalã através da lenda de Sant Jordi em catalão. Aqui, pretendemos levar a cabo uma atividade de tradução simulada na qual os alunos terão que trabalhar como se fossem tradutores numa empresa, traduzindo assim a lenda de Sant Jordi para o espanhol. Repare-se que optámos por incluir uma versão infantil da lenda para desta forma facilitar a compreensão do texto em catalão.

Neste sentido, decidimos ainda incluir um quadro na ficha de trabalho para que os alunos completem com as línguas às quais recorreram durante a atividade de tradução.

Mais se acrescenta que iremos disponibilizar um dicionário *online* (catalão-espanhol) para auxiliar os alunos.

Passo 6 – Autoevaluación

O último passo da aula e também das nossas sessões de sensibilização para as LESP culminará com o preenchimento da ficha de autoavaliação por parte dos alunos para conseguirmos aferir os saberes construídos pelos alunos ao longo das várias sessões em relação às LESP e às suas culturas na aula de Espanhol.

7. Recursos e materiais a mobilizar

- Fichas de trabalho (de elaboração própria);
- Apresentação em PPT;
- Apresentação em Prezi (<https://prezi.com/ye2jumocewtw/copy-of-un-viaje-por-espana/>)
- Vídeo do Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=jRAXIqDXPWk>)
- Computador e colunas;
- Quadro e marcadores;

8. Bibliografia

- Fernández Martín, P. (2012). *Filología y lingüística: métodos, corpus y nuevas tecnologías*. Saarbrücken: EAE.
- Fernández Martín, P. (2013). *Las lenguas de España en la clase de ELE, Actas del XIV Encuentro Práctico de Profesorado de ELE, celebrado el 13 y 14 de marzo de 2013*. Madrid: International House/Edinumen.

9. Webgrafia

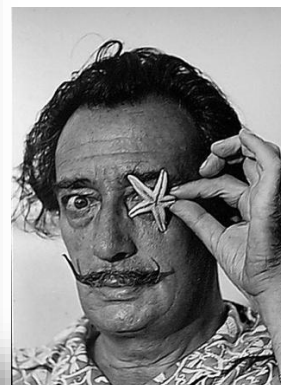
<http://xtec.gencat.cat/ca/recursos/catala/> (consultado a 8 de maio de 2017)

Anexo 13 – Ficha de trabajo “personalidades del catalán”

¡Adivina quién es!

Observa las siguientes fotos.

a. Comenta lo que sabes sobre estos personajes.



b. Relaciona estas frases con los personajes.

1. Es un productor discográfico, DJ, compositor, letrista y cantante español.
2. Es una cantante lírica española con una carrera conocida en todo el mundo.
3. Fue un pintor, escultor, grabador, escenógrafo y escritor español del siglo XX. Se le considera uno de los máximos representantes del surrealismo.
4. Es un futbolista español que juega como defensa central en el Fútbol Club Barcelona.
5. Fue un arquitecto español, máximo representante del modernismo catalán.
6. Es una cantante y presentadora española, considerada como una de las voces más potentes del panorama de la música a nivel mundial.

c. Conocías alguno de estos personajes famosos. ¿Cuál?

.....

d. Fíjate ahora en estos apellidos. Sólo uno es español. ¿Cuál es?

.....

e. Compara el apellido español con los demás apellidos. ¿Qué concluyes?

.....

f. ¿Sabes en qué lengua se encuentran estos apellidos?

Dalí

Magán

Piqué

Caballé

Naranjo

Gaudí



Anexo 14 – Apresentação em Prezi “Las 10 cosas más importantes para los catalanes”



El pan con tomate...



El pan con tomate es un plato muy sencillo hecho con tomate, aceite y sal en una rodaja de pan. Puedes tomarlo en casi cualquier bar como una tapa.

El Tió de Nadal

Muchos catalanes tienen en sus casas un tronco de árbol con la cara pintada, conocido como el tió de Nadal. Lleva una gorra roja y en ocasiones una manta negra para la noche. Durante los días previos a Navidad el tronco se llena de dulces y comida. El día de Navidad los niños empiezan a darle al tronco con un palo, para que “cague” todas las cosas buenas que guarda dentro.



Els segadors



Cataluña tiene un himno que se llama *Els Segadors*. Esta ha sido su canción nacional desde 1993, aunque fue escrita en 1639 cuando Cataluña luchó contra el rey de España por su libertad.

La Sagrada Familia



Es la obra máxima de Gaudí y el monumento más importante para los catalanes. La mayoría de fuentes apuntan que la terminarán en 2026, pero tenemos miedo que cuando llegue dicho año digan que necesitan unos cuantos años más.

La calçotada



Un *calçot* se parece a un puerro y solo se cultiva en Cataluña. La *calçotada* es la fiesta que se celebra cuando se come esta hortaliza. Se asan en una parrilla al aire libre hasta que estén blandos. Después se retira la capa más negra y los *calçots* se mojan en una deliciosa salsa.

¿Y Cataluña se va a independizar?

Pués no lo sabemos. Es cierto que el número de independentistas ha crecido en los últimos años. De todas maneras, esto no sería de un día para otro, aunque a lo mejor llega antes la independencia que la Sagrada Familia acabada. ¡Quién sabe!



La Sardana



Es un baile muy tranquilo, en el que forman un círculo que se identifica con la fraternidad, y en el que todo el mundo puede participar.

La lengua catalana (el catalá)

Esta lengua románica, que deriva del latín, se habla principalmente en Cataluña. Es el mayor miembro de una familia de idiomas que incluyen el occitano en el norte y el valenciano en el sur. Además de ser la lengua oficial de Andorra, es la lengua cooficial de Cataluña y de las Islas Baleares.

Es la lengua habitual de unos 4,4 millones de personas y sobrevivió y se mantuvo gracias a la transmisión familiar ya que en este tiempo muchos escritores catalanes como Josep Pla, Salvador Espriu o Mercè Rodoreda, entre otros, escribieron grandes obras en esta lengua, desde el exilio.

Un informe de la UNESCO (1994) reveló que el Catalán es la décima lengua más traducida en el mundo.

El calendari



Els mesos i les estacions

Gener	Abril	Juliol	Octubre
Febrer	Maig	Agost	Novembre
Març	Juny	Setembre	Desembre



Hivern



Primavera



Estiu



Tardor

Els dies

Dilluns	Dijous
Dimarts	Divendres
Dimecres	Dissabte
	Diumenge

Les dates assenyalades



23 d'abril: *Sant Jordi*
24 de juny: *Sant Joan*
11 de setembre: *Diada nacional*
1 de novembre: *La castanyada*
25 de desembre: *Nadal*

Los Castelleros

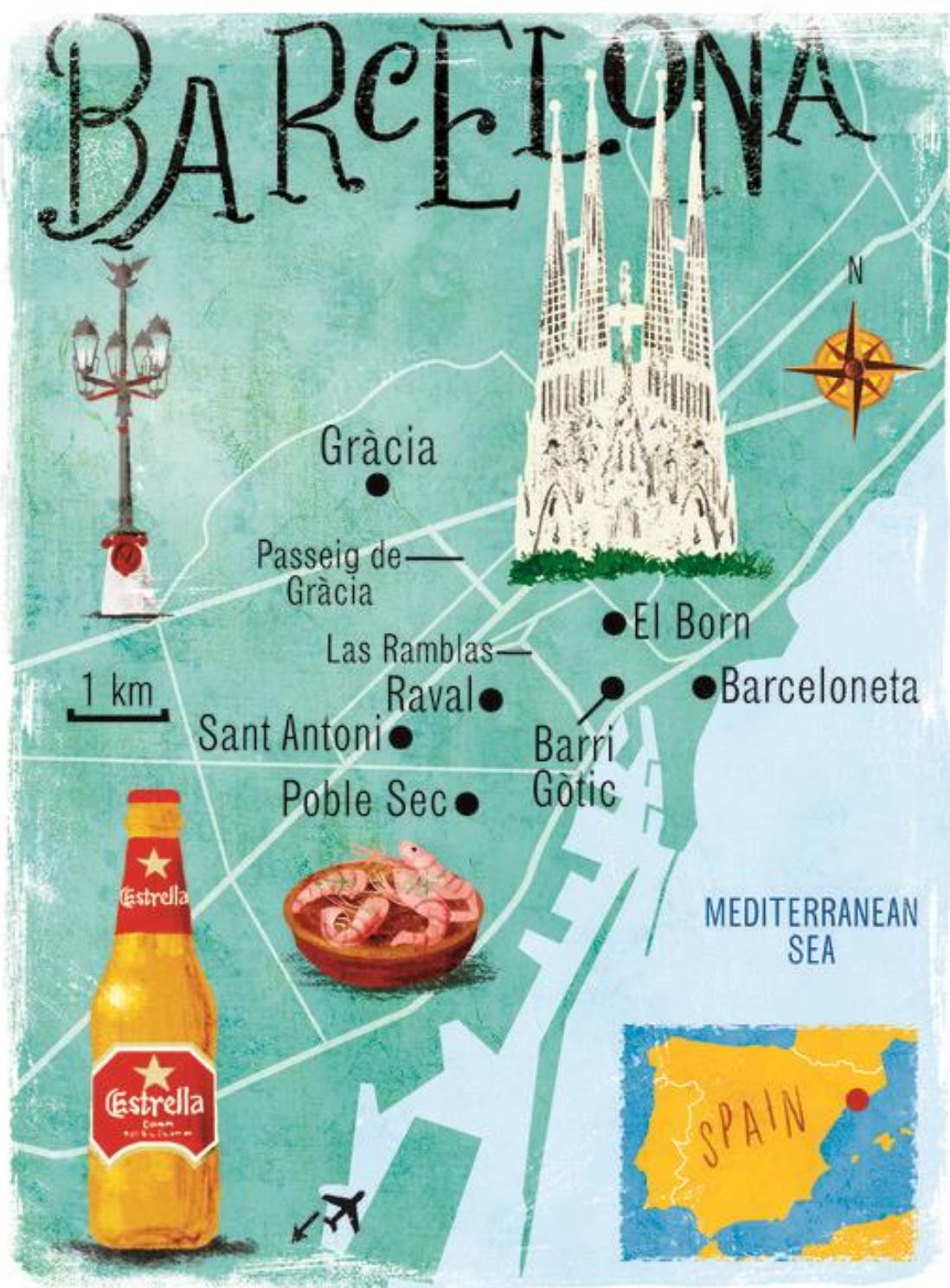


La traducción en castellano para esta palabra es "castillos", lo que describe esta tradición en una palabra. Antes se realizaba a los domingos, ahora durante el período de vacaciones. Los grupos de gente se reúnen para trepar a los hombros de cada uno y así forman torres de siete pisos o más. En Barcelona su punto culminante es el domingo más cercano al 24 de septiembre.

El caganer

Si echas un vistazo al pesebre catalán puede que te pegues el susto de tu vida cuando veas, en un rincón escondido a la figura del caganer, que está felizmente haciendo sus necesidades. Hay varias teorías para explicar la existencia de este chico sentado en un orinal formando parte de la decoración navideña: puede ser un símbolo de igualdad y el hecho de que Dios puede acompañarte durante cada minuto del día.



Anexo 15- Ficha de trabalho entrevista BBC



En 2014 alrededor de 2,2 millones de catalanes votaron en una consulta soberanista no vinculante sobre la independencia de Cataluña. Más allá del evento, Carol Olona, de BBC Mundo, salió a las calles de Barcelona para preguntar a los mismos catalanes qué significaba para ellos ser catalán.

Escucha la entrevista y **di** qué significa ser catalán para cada uno de estos catalanes.



Reflexiona... Y para ti ¿qué significa ser portugués u otra nacionalidad?



(Una de las leyendas de) Sant Jordi

«Dicen que hace muchos años, en un pueblo de Cataluña vivía un dragón. El dragón vivía en una cueva, y cuando tenía hambre salía a buscar comida. Los habitantes del pueblo tenían mucho miedo y no querían que el dragón se comiera a las personas, así que cada día le llevaban animales (ovejas, cabras, vacas...) para que se los comiera. Pero un día se acabaron los animales, ya no había ningún animal para llevarle al dragón. Los habitantes del pueblo decidieron hacer un sorteo cada día para ver qué persona tenían que llevarle al dragón para que se la comiera. Escribieron los nombres de todos los habitantes del pueblo en un papel y los metieron en una bolsa, y cada día sacaban un papel con un nombre. Esa persona era la comida del dragón. Un día, en el sorteo salió el nombre de la princesa, así que la llevaron a la cueva del dragón. Todo el pueblo estaba muy triste, porque la princesa era una chica muy simpática y muy buena. Y cuando el dragón estaba a punto de comérsela, llegó un caballero muy guapo, montado en un caballo blanco, y con una lanza mató al dragón. De la sangre del dragón nació un rosal de rosas rojas, y el caballero cortó la más bonita y se la regaló a la princesa.»



Por eso, en Cataluña, Baleares y en partes de la Comunidad Valenciana se acostumbra que cada 23 de abril los hombres regalen rosas a las mujeres, como si de un caballero y una princesa se trataran. Ellas les regalan un libro, recordando el

fallecimiento de dos grandes de la literatura europea, Cervantes y Shakespeare y del hispanoamericano Inca Garcilaso.

1. **Después de leer la leyenda, observa los siguientes pies de foto y escribe cada uno debajo de su foto:** Las rosas lucen perfectas en los puestos de las Ramblas. // Rosas en Sant Jordi, de todos los tipos y colores. // Uno de los muchos puestos de libros en las calles de Barcelona el 23 de abril. // Un dragón inofensivo. // El bullicio de las Ramblas en Sant Jordi. // El escritor Carlos Ruiz Zafón firma libros en su parada el día de Sant Jordi.



1.



2.



3.



4.



5.



6.

Anexo 17 – Atividade de tradução

Traductores en la clase de Español



Hoy vais a trabajar de traductores en una oficina de traducción. A vuestro jefe le han pedido la traducción de la leyenda de Sant Jordi para publicar en un libro de cuentos infantiles. Vuestro jefe sabe que vosotros sois muy buenos con el español y os ha pedido que tradujerais la leyenda de Sant Jordi ya que el español y el catalán son muy semejantes. Además, el jefe os prometió una recompensa monetaria muy gorda por el trabajo.

1. Haced la traducción para español en grupos de 3.

La llegenda de Sant Jordi

Temps era temps, hi havia un petit poble on la gent vivia feliç, però vet aquí que, un dia, un drac malvat es va instal·lar al regne.

El drac sempre tenia gana, quan no trobava res per menjar, s'enfadava tant que treia foc per la seva enorme boca.

Els habitants del poble tenien por del drac. Què podien fer? Aleshores van decidir donar-li alguns animals de les seves granges per omplir-li la panxa.

- Un gall
- Una vaca
- Un porc

Els habitants del poble estaven molt preocupats. Ja no els quedaven més animals, i temien que el drac se'ls mengés també a tots ells.

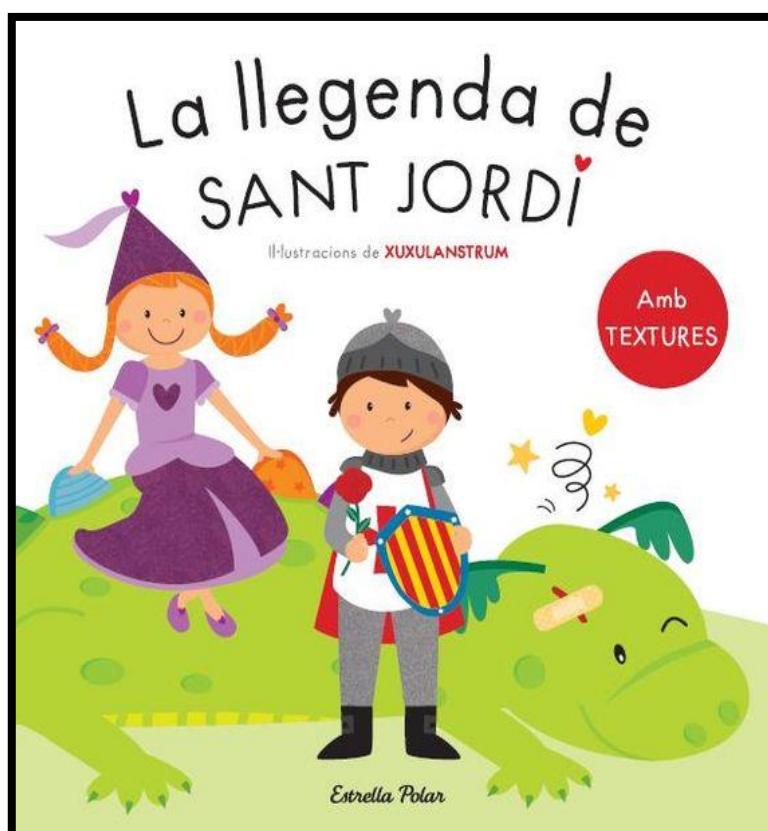
Aleshores, van decidir que cada dia escollirien una persona per donar-li al drac, el primer nom que va sortir va ser el de la princesa.

- Pobre princesa!

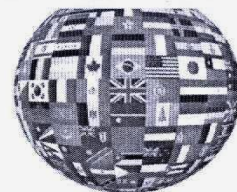
La princesa va anar a la cova on vivia el drac malvat. En veure'l, es va espantar tant que va cridar amb totes les seves forces per demanar ajuda.

- Socors!

Per sort, en aquell moment, passava per allà un valent cavaller a lloms de seu cavall blanc, era sant Jordi !!



Anexo 18 – Exemplo de atividade de tradução feita pelos alunos



Haced la traducción aquí...

Tiempo era tiempo, había un pequeño pueblo en que la gente vivía feliz. Hasta que un día un dragón malvado se instaló en el reino.

El dragón siempre tenía hambre, cuando no encontraba nada para comer se enfadaba mucho y echaba fuego por su enorme boca. Los habitantes del pueblo tenían miedo del dragón. ¿Qué podían hacer? Entonces decidieron darle algunos animales de sus granjas para llenarle la tripa.

- Un gallo

- Una vaca

- Un cerdo

Los habitantes del pueblo estaban muy preocupados. Ya no les quedaban más animales, y temían que el dragón les comiera también a todos ellos. Hasta que van a decidir que a cada día sacrificarían una persona para darle al dragón, el primero reino que salió fue el de la princesa.

- ¡Pobre princesa!

La Princesa fue a la cueva donde vivía el dragón malvado, al verlo, se asustó tanto que gritó con todas sus fuerzas para pedir ayuda.

- ¡Socorro!

Por suerte, en aquel momento pasaba por allí un valiente caballero a lomos de su caballo blanco, era San Jorge.

1.1 Indicad las lenguas que habéis recurrido para descifrar las palabras en catalán enseñando algunos ejemplos.

Lenguas	Palabras
inglés	animals / sort
francès	menges / petit
português	cova / espanta

Anexo 19 –Ficha de autoavaliación das sesións

Cuestionario de evaluación de las actividades



1. ¿Cuál es tu opinión sobre las varias sesiones para las lenguas que trabajamos en clase?

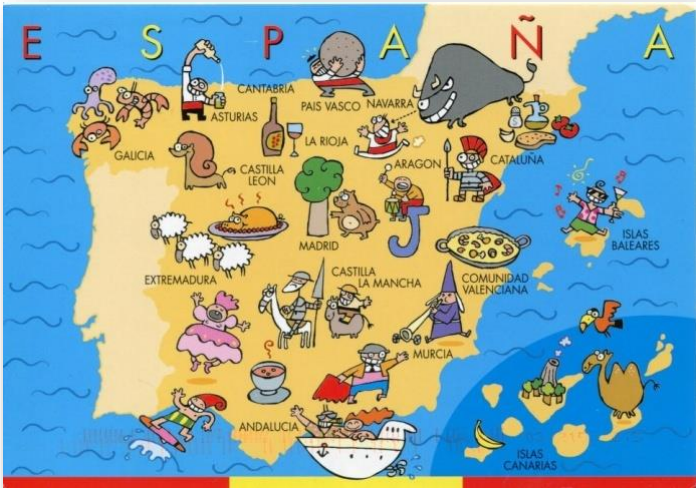
.....

.....

2. Si has participado en las actividades de las sesiones realizadas, haz la evaluación, eligiendo la opción más adecuada.

	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Las actividades me han parecido interesantes y objetivas.				
He aprendido muchas palabras nuevas en otras lenguas.				
He adquirido nuevos conocimientos geográficos, culturales, lingüísticos sobre las lenguas y culturas de España.				
He reconocido que todas las lenguas son importantes y enriquecen nuestro bagaje lingüístico.				

1. Teniendo en cuenta lo que has aprendido a lo largo de las sesiones, ¿qué reflexión puedes hacer a partir de esta imagen?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

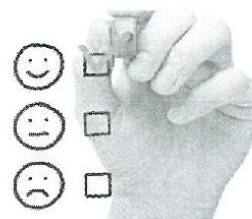
.....

.....

.....

Anexo 20 – Fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos

Cuestionario de evaluación de las actividades



1. ¿Cuál es tu opinión sobre las varias sesiones para las lenguas que trabajamos en clase?

Eu acho interessante esta atividade, o professor também de certa maneira com as fichas e vídeos torna tudo bastante giro.

2. Si has participado en las actividades de las sesiones realizadas, haz la evaluación, eligiendo la opción más adecuada.

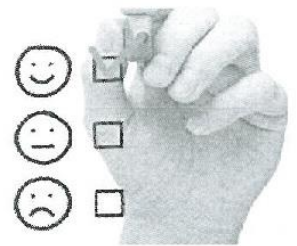
	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Las actividades me han parecido interesantes y objetivas.				X
He aprendido muchas palabras nuevas en otras lenguas.				X
He adquirido nuevos conocimientos geográficos, culturales, lingüísticos sobre las lenguas y culturas de España.				X
He reconocido que todas las lenguas son importantes y enriquecen nuestro bagaje lingüístico.				X

1. Teniendo en cuenta lo que has aprendido a lo largo de las sesiones, ¿qué reflexión puedes hacer a partir de esta imagen?



A partir desta imagem posso ver os vários estereótipos que os espanhóis têm e que estão errados. E reflete que os espanhóis têm opiniões erradas e discriminantes entre si quando deveriam ser todos unidos.

Cuestionario de evaluación de las actividades



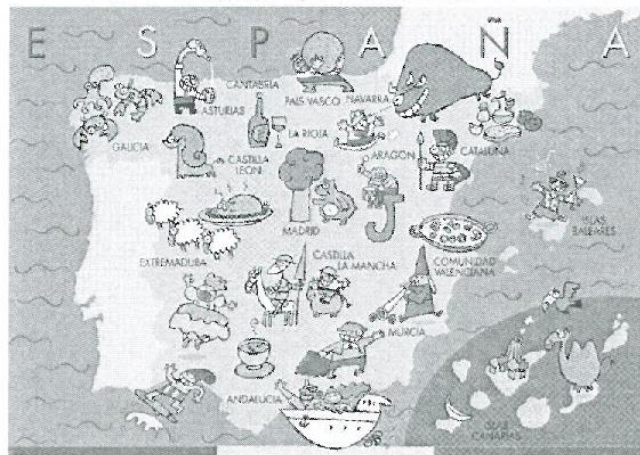
1. ¿Cuál es tu opinión sobre las varias sesiones para las lenguas que trabajamos en clase?

Pienso que fue muy interesante la mejor para mí
fue la lengua del País Vasco - "euskera" e los juegos.

2. Si has participado en las actividades de las sesiones realizadas, haz la evaluación, eligiendo la opción más adecuada.

	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Las actividades me han parecido interesantes y objetivas.			✓	
He aprendido muchas palabras nuevas en otras lenguas.				✓
He adquirido nuevos conocimientos geográficos, culturales, lingüísticos sobre las lenguas y culturas de España.			✓	
He reconocido que todas las lenguas son importantes y enriquecen nuestro bagaje lingüístico.				✓

1. Teniendo en cuenta lo que has aprendido a lo largo de las sesiones, ¿qué reflexión puedes hacer a partir de esta imagen?



Puedo decir que España son pueblos unidos pero
que cada uno tiene su historia, cultura y costum-
bres muy diferentes.

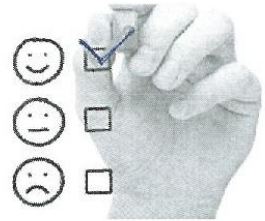
- Bem abordado e temas bem explorados.

1

-

Aprendemos que Espanha não é tão pequena quanto parece e o Sr. Prof. Filipe desempenhou um ótimo trabalho como professor de espanhol.

Cuestionario de evaluación de las actividades



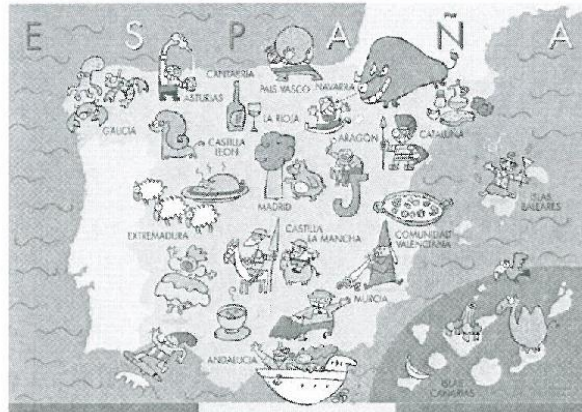
1. ¿Cuál es tu opinión sobre las varias sesiones para las lenguas que trabajamos en clase?

Eu gostei bastante, foram muito dinâmicas e sempre muito interessantes.

2. Si has participado en las actividades de las sesiones realizadas, haz la evaluación, eligiendo la opción más adecuada.

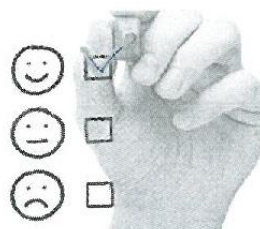
	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Las actividades me han parecido interesantes y objetivas.			X	
He aprendido muchas palabras nuevas en otras lenguas.				X
He adquirido nuevos conocimientos geográficos, culturales, lingüísticos sobre las lenguas y culturas de España.				X
He reconocido que todas las lenguas son importantes y enriquecen nuestro bagaje lingüístico.			X	

1. Teniendo en cuenta lo que has aprendido a lo largo de las sesiones, ¿qué reflexión puedes hacer a partir de esta imagen?



Com base neste mapa pode aprenderes que apesar de ~~ser~~ ser o mesmo país, existem muitas culturas ~~diferentes~~ diferentes em cada canto do país. Até ~~que~~ mesmo se falarmos todos castelhano, em algum lugar ~~pode~~ pode não ser suficiente.

Cuestionario de evaluación de las actividades



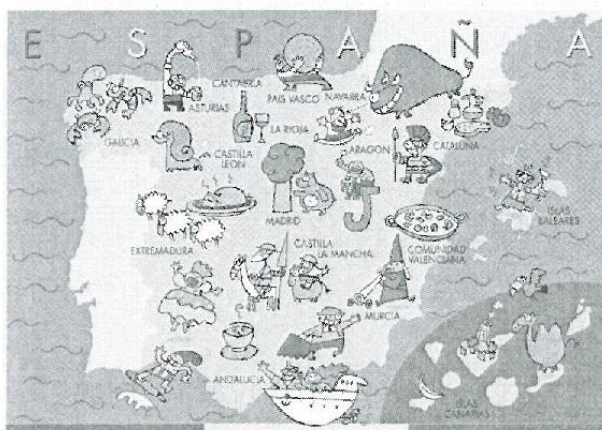
1. ¿Cuál es tu opinión sobre las varias sesiones para las lenguas que trabajamos en clase?

Creo que fueron clases/sesiones muy dinámicas y divertidas. Sin duda una buena manera de enseñar.

2. Si has participado en las actividades de las sesiones realizadas, haz la evaluación, eligiendo la opción más adecuada.

	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Las actividades me han parecido interesantes y objetivas.				X
He aprendido muchas palabras nuevas en otras lenguas.				X
He adquirido nuevos conocimientos geográficos, culturales, lingüísticos sobre las lenguas y culturas de España.				X
He reconocido que todas las lenguas son importantes y enriquecen nuestro bagaje lingüístico.				X

1. Teniendo en cuenta lo que has aprendido a lo largo de las sesiones, ¿qué reflexión puedes hacer a partir de esta imagen?



La reflexión que hago es que he aprendido que en un país puede existir muchas variedades de culturas. y cada pueblo puede tener sus propias fiestas, sus propias comidas, tradiciones y sus costumbres. Así que en cada comunidad nos puede enseñar cosas diferentes.

